أساسيات علم الإجتماع النفسي التربوي ونظرياته



الأستاذ الدكتور

صالح حسن الداهري

أستاذ الإرشاد النفسي والصحة النفسية
في جامعة عمان العربية للدراسات العليا
كلية الدراسات التربوية العليا
قسم علم النفس والإرشاد والتربية الخاصة

WWW.daralhamed.net

بسم الله الرحمن الرحيم

عن إبن هريرة رضي الله عنه عن النبي صلى الله عنه قال:

" إذا مات الإنسان انقطع عنه عمله إلا من ثلاثة: إلا من صدقة جارية، أو علم ينتفع به، أو ولد صالح يدعو له"

صدق رسول الله

صحيح مسلم

أساسيات علم الاجتماع النفسي التربوي ونظرياته

أساسيات
علم الاجتماع النفسي التربوي
ونظرياته

الأستاذ الدكتور
صالح حسن أحمد الداهري

أستاذ الارشاد النفسي والصحة النفسية
في جامعة عمان العربية للدراسات العليا
كلية الدراسات التربوية العليا
قسم علم النفس والارشاد والتربية الخاصة

الطبعة الأولى

1432هـ - 2011م

المملكة الأردنية الهاشمية
رقم الإيداع لدى دائرة المكتبة الوطنية
(2010 / 7/ 2635)

370.1
الداهري، صالح حسن أحمد
أساسيات علم الإجتماع النفسي التربوي ونظرياته/صالح حسن أحمد الداهري.- عمان : دار ومكتبة الحامد للنشر والتوزيع، 2010
(   ) ص .
ر. إ. : (2635/ 7/ 2010) .
الواصفات :علم الإجتماع النفسي التربوي/
*يتحمل المؤلف كامل المسؤولية القانونية عن محتوى مصنفه ولا يعبّر هذا المصنف عن رأي دائرة المكتبة الوطنية أو أي جهة حكومية أخرى.

❖ أعدت دائرة المكتبة الوطنية بيانات الفهرسة والتصنيف

* (ردمك) ISBN 978-9957-32-531-2

الحامد
دار الحامد للنشر والتوزيع

شفا بدران - شارع العرب مقابل جامعة العلوم التطبيقية
هاتف: 00962- 5231081 فاكس : 00962- 5235594
ص.ب . (366) الرمز البريدي : (11941) عمان – الأردن

Site : www.daralhamed.net
E-mail : info@daralhamed.net
E-mail : daralhamed@yahoo.com
E-mail : dar_alhamed@hotmail.com

الإهداء

إلى أختي العزيزة الفاضلة الصابرة المجاهدة....

التي علمتني في صغري معنى الحياة الاجتماعية والأسرية ...

(أم غسان) حفظها الله ورعاها....

وإلى ولديهاالأسدين غسان وحسان حفظهما الله ورعاهما ...

وإلى روح ولدها المرحوم الحاضر الغائب المهندس حسين رحمه الله برحمته الواسعة وأسلته فسيح جنانه ....

المؤلف

أ. د. صالح حسن الداهري

بسم الله الرحمن الرحيم
مقدمة الكتاب

جاءت فكرة تأليف هذا الكتاب عندما قمت بدراسة مادة علم النفس الاجتماعي التربوي على مستوى الماجستير والدكتوراه والدراسات الأولية وكانت لدي محاضرات كثيرة في هذا المضمار مما حدى بي أن أطور ما درسته في أساسيات علم الاجتماع النفسي التروبي باعتباره أقرب الاختصاصات إلى اختصاص الإرشاد النفسي بل وهو جزء من الإرشاد النفسي التربوي مع تزاوج كثير من النظريات الإرشادية مع النظريات لعلم الاجتماع التربوي.

فقد كان هذا الكتاب يتألف من ثمانية فصول وقد عالج الفصل الأول ماهية علم الاجتماع وتعاريف نظرة شمولية وعلاقة الإسلام بعلم الاجتماع، وعلم الاجتماع التربوي في التراث العربي الإسلامي.

أما الفصل الثاني فقد تضمن تطبيقات توجه الجماعة في التربية والفصل الثالث تطبيقات توجيه الجماعة في تنمية المجتمع وفي الخدمة الاجتماعية.

أما الفصل الرابع فقد تضمن أخيار القادة وتدريبهم على العلاقات الإنسانية، وقد تضمن الفصل الخامس علاقة علما لاجتماع بالعلوم الأخرى والسادس تضمن الاتجاهات وقياسها.

أما الفصل السابع فقد تضمن التطبع الاجتماعي والتفاعل الاجتماعي، وقد كان الفصل الثامن عن الشخصية ونظرياتها الاجتماعية.

أتمنى من الله تعالى أن أكون قد وفقت في عملي هذا الذي سيكون مفيداً بإذن الله تعالى للطالب والدارس والقارئ بشكل عام .

أملي كبير بالأخوة الأساتذة ذوي الاختصاص أن يزودونا بملاحظاتهم حول الكتاب لنستفيد منها في الطبعات القادمة - إن شاء الله - والله من وراء القصد .

المؤلف

أ.د. صالح حسن الداهري

المحتويات

الموضـوع الصفحة

الموضــوع	الصفحة

الفصل الأول

ما هو علم الاجتماع

الفصل الأول

ما هو علم الاجتماع؟!

يعتبر موضوع علم الاجتماع من العلوم التي تدرس الحياة البشرية من حيث طبيعتها وعلاقاتها والمؤثرات المختلفة فيها وأسباب نشور الاجتماع الإنساني وعوامل تطوره وذلك في المفهوم الإنساني لذلك العلم الذي يتسع ليشمل عناصر أخرى.

وتمثل دراسة الظواهر الاجتماعية الناشئة أحد أهم مجالات علم الاجتماع سواءً كانت لغوية أو تشريعية أو أخلاقية أو دينية أو اقتصادية أو سياسية (العادلي محمد فاروق 1995).

ويدخل في هذا الإطار العلاقات المختلفة في مجالات الحياة كعلاقات الخضوع والسيطرة والتعاون والصراع والطبقات الاجتماعية، والتنشنة الاجتماعية، ولأن علم الاجتماع علم متخصص في أهدافه وأدواته ومجالاته فهو لا يتخذ الإنسان بأكمله موضوعاً له ولكنه يركز على الجانب الاجتماعي والسلوكي له داخل مجتمعه جامعاً بين الوصفية والتحليلية هادفاً إلى التوصل إلى أشكال وأصول وآثار واتجاهات السلوك الاجتماعي والمدلولات الذاتية لكل هذه الموضوعات، كما يحاول أن يحدد الوسائل لا الغايات التي يمكن أن يعيد بها الإنسان تشكيل حياته وبيئته الاجتماعية.

ويتكون التفكير العقلي الاجتماعي من العلميات والعلاقات المتبادلة بين الأفراد والتكوينات الاجتماعية في شكلها المحدود كالأسرة والقبيلة وشكلها الأوسع كالدولة والأمة. (محمد علي محمد، السيد محمد الحسيني 1981).

ويرى جان **ميشيل برتيليو** أن تعريف علم الاجتماع يرتبط بأشكال التفكير التي يحاول بواسطتها البشر التعرف إلى وجودهم المشترك، فالأساطير والديانات

والفلسفات وشرائع الأخلاق تحتوى كلها على عرض وتنظير معينين عن الاجتماع وإن كانت تهدف في الأغلب إلى تشريع أو معارضة نظام اجتماعي قائم أكثر مما تهدف إلى وضع معرفته.

أما مورس **كينز بيرك** فيعتبر علم الاجتماع ذلك العلم الذي يدرس العلاقات الاجتماعية وأسبابها ونتائجها، وذلك على مستويات مختلفة كالعلاقات بين الأفراد والجماعات والمجتمعات المحلية والكبرى، ولكن العلاقات الاجتماعية بين الأفراد والجماعات والمنظمات الاجتماعية الوظيفية تكون في صور مختلفة كالعلاقات الاجتماعية العمودية وهى الاتصال والتفاعل بين شخصين أو أكثر من الذين يحتلون مراكز اجتماعية وأدوار وظيفية مختلفة كالضابط واتصاله بالجندي والأب بالابن والطبيب بالمريض.

أما العلاقات الاجتماعية الأفقية فهي الاتصال والتفاعل بين من يحتلون مراكز اجتماعية متساوية ومتكافئة.

لكن الاجتماعي الألماني الشهير ماكس فيبر صاحب كتاب (نظرية التنظيم الاجتماعي والاقتصادي) يعرف علم الاجتماع بأنه ما يفهم ويفسر السلوك الاجتماعي ويعنى بالسلوك الاجتماعي أي حركة أو فعالية يقوم بها الفرد وتأخذ في اعتبارها وجود الأفراد الآخرين.

مفهوم السلوك الاجتماعي:

ويقسم ماكس فيبر مفهوم السلوك الاجتماعي إلى ثلاثة أقسام هي:

1- السلوك الاجتماعي العقلي الذي يخرج من منطقة الأنا العليا ويتناول القيم الرفيعة والأخلاق العالية والحجج والمبررات.

2- السلوك الاجتماعي الانفعالي أو الغريزي ومصدره الآنا السفلى المتمثلة في الغريزة والعاطفة وحب التملك والرغبة في الظهور والاستسلام وحب الاستطلاع والغيرة والحسد والأمومة.. إلخ.

3- السلوك الاجتماعي التقليدي المتمثل في عادات وتقاليد وقيم ومثل وأخلاق المجتمع.

أما برنارد فيلبس فيعرف علم الاجتماع عنده معنى بدراسة المجتمع وبه يتضح لنا مدى صحة أو خطأ تصوراتنا وافتراضاتنا عن المجتمع والحياة الاجتماعية.

ويرى المؤلف هنا في ظل تلك التعريفات المختلفة والمتباينة أحياناً لعلم الاجتماع التي ذكر بعضاً منها فإن (عودة 1987) يلخص لنا العناصر الأساسية للتعريفات وهو بذلك يحدد لنا تعريفاً في شكل توفيقي يحاول فيه أن يجمع مشتركات في التعريفات المختلفة لدى غيره من علماء الاجتماع وذلك على النحو الآتي الذي يدرس ما يلي:

1- **النظام الاجتماعي.**

2- **البناء الاجتماعي.**

3- **الأنماط الاجتماعي أو الظواهر الاجتماعية.**

4- **المجتمع الإنساني في استقراره وحركته.**

5- **الاعتماد الإنساني المتبادل.**

6- **التفاعل الإنساني المتبادل، (عودة 1987).**

7- **السلوك الإنساني.**

ولهذا يبدو أن هناك اختلاف في التعاريف من خلال استعراض المؤلف لها ولا يبدو أن هناك ثمة اتفاق أو إجماع من علماء الاجتماع على تعرف هذا العلم

لاختلاف رؤاهم ومناهجهم مع تعقد وتشابك ذلك العلم الناشئ عن تعقد وتشابك الطبائع الإنسانية بمختلف مجالاتها، ويشير المؤلف إلى تباين التعاريف السابقة أنها تفتقر بشكل أو بأخر بدرجة قد تزيد وقد تنقص إلى بعض الشروط المنطقية التي ينبغي أن تتوفر في أي تعريف علمي وأهمها ضرورة عدم تعريف المبهم بالمبهم وإنما يعرف المبهم بالمعلوم وتفسيره لذلك أن تلك التعاريف تعرف علم الاجتماع من خلال مفاهيم لا نستطيع أن نعرفها إلا من خلال علم الاجتماع نفسه.

فهنا يصبح علم الاجتماع مثلاً وكأنه السلوك الإنساني أو التفاعل أو النظام أو الظاهرة أو المجتمع أو البناء الاجتماعي أو التغير الاجتماعي، ويبدو المشكلة أعمق في نظر المبتدئين الذي لا يعرفون نظرياً شيئاً عن ذلك ويجدون أنفسهم في مواجهة مصطلحات مثل المجتمع والنظام والتفاعل وغير ذلك من المفهومات التي تطرح عليهم بوصفها تعريفاً بيد أنها تحتاج إلى التعريف بها وشرحها وذلك ما يقصده المؤلف من تعريف المبهم بالمبهم. (محمود عودة: 1987).

ويذكر المؤلف هنا بعداً ثانياً يراه دليلاً على تباين واختلاف التعاريف بعلم الاجتماع ذلك أنها في جملتها تعاريف جامعة لكنها غير مانعة بمعنى أنها تدخل في إطارها كافة العناصر والقضايا والمشكلات التي تتداخل مع ذلك الإطار وفي ذلك يخلط علم الاجتماع مع غيره من العلوم المعرفية الأخرى، ومثال ذلك أن السلوك الإنساني أو الظاهرة الاجتماعية أو التفاعل الإنساني أو المجتمع أو الاعتماد الإنساني المتبادل تشكل في حقيقة الأمر الاهتمام الموسع لعلم الاجتماع لكنها في ذات الوقت مجالات لدراسات لا تقتصر على علم الاجتماع وإنما تدخل في مجالات علوم التاريخ أو علم النفس أو السياسة أو الاقتصاد.. إلخ.

لعلم النفس يدرس السلوك الإنساني الذي تدرسه أيضاً الأنثروبولوجيا الاجتماعية انفصل هذا العلم عن الأنثروبولوجيا العامة التي تتناول تشريح الإنسان وعلم آثار ما قبل التاريخ ومكانة الإنسان في المملكة الحيوانية، وهناك فروق

اختلف عليها العلوم حول فروع علم الأنثروبولجيا المختلفة مثل الأنتروبولجيا الثقافية والأنثروبولجيا الاجتماعية... إلخ، وقد أطلق فيرث على الأنثروبرلجيا على الاجتماع الأصغر أي دراسة المجالات الاجتماعية صغيرة الحجم رغم أن هناك فرع من علم الاجتماع يسمى سوسيولوجية الجماعات الصغيرة، وعلى كل حال فإن الإنثروبولجيا الاجتماعية تهتم بتأثير العرف على البناء الاجتماعي والتأثير المتبادل بين الأعراف في حد ذاتها كما تهتم بدراسة أنساق القرابة والجماعات الهامشية (الفجر- السحرة والمشعوذين.. إلخ) وتعتمد بشكل أساسي على البحث الميداني والبيانات التي يجمعها الباحثون واستخدام طرق التحليل الإحصائي في دراستها واستخدام ذلك المنهج الكمي في تفسير دور "النظم الاجتماعية والمقارنة بين المجتمعات.

ويشير المؤلف إلى أن هذه التعاريف وإن كانت واضحة في معناها إلا أنها لا تميز تميزاً دقيقاً المجال النوعي الذي يدرسه علم الاجتماع ولا يشاركه فيه علم اجتماعي آخر. على أن التداخل بين مجالات اهتمام وقطاعات عمل علم الاجتماع وبعض العلوم الأخرى في الجغرافية والتاريخ والاقتصاد... إلخ. يبدو أمراً محتوماً ذلك أن علم الاجتماع ليس هو الوعاء الوحيد الذي يجمع كل معارف العلوم الاجتماعية الأخرى وينسق بينها وإنما هو يقوم على تحقيق وظيفة محددة بين العلوم الاجتماعية الأخرى وينسق بينها وإنما هو يقوم على تحقيق وظيفة محددة بين العلوم الاجتماعية الأخرى، ولكون علم الاجتماع ومناهجه وأدواته الجديدة يعتبر علماً جديداً إلا أن ذلك لم يتم إلا حديثاً حيث أدت تعقيدات البني الاجتماعية الحالية وعنف التغيرات الاجتماعي التي تطرأ عليها إلى استقلال علم الاجتماع عن بقية العلوم الإنسانية وقد أسهم المؤلف في كتاب عن توضيح بعض الأسباب منها:-

1- ظهور نظام اجتماعي متغير باستمرار عما ألفته أوروبا في القرن 19 الميلادي وما قبله مثل ظهور الطبقة الوسطى في المجتمعات الأوروبية

وتنامي دور طبقة العمال (البرولتاريا) وظهور النقابات العمالية وغيرها واتساع قوة الاتصال الجماهيري وتعاظم تأثيرها على الرأي العام.

2- الرغبة المتزايدة في إعادة تشكيل الواقع الاجتماعي والتخطيط له من أجل التقدم ولا يمكن إتمام ذلك بغير معرفة دقيقة بالواقع الاجتماعي وقوانين حركة المجتمع هي ما يطلق عليها اسم (المعرفة السوسيولوجية) (عبد الهادي الجوهري 1998).

3- التغير الاجتماعي الشامل الواسع النطاق العميق الجذور مثل الثورة الصناعية، الديمقراطية الغربية، تطور الفكر الاشتراكي، الحروب العالمية، نمو التجارة الدولية وصولاً إلى العولمة وغيرها.

ويشير المؤلف إلا أن علم الاجتماع لا يمكن أن يكون بديلاً عن الدين أو الأخلاق، بمعنى أنه لا يمكن أن يقدم أهدافاً معيارية ويحدد مهاماً يتعين عليهم أداؤها وذلك يعني ضرورة اقتصاره على وصف الظواهر الاجتماعية وتشخيص الظروف الاجتماعية التي تؤثر في ظهور وتغير الأفكار العامة والمثل العليا أو ما نسميه اليوم بالأيدلوجيات وللأيدلوجيا عدة مفاهيم وتعريفات منها أنها التفسير القسرى والأحادي الجانب لحركة الواقع الاجتماعي، ومنها أنها نظام الأفكار والمعتقدات والتصورات والمشاعر الذي يقوم في مجتمع معين.

ويؤكد المؤلف هنا إلى أن علم الاجتماع امتزج في مجالاته بفلسفة التاريخ حتى عند كارل ماركس نفسه الذي حلل تاريخ البشرية الذي ينتهي بالرأسمالية تحليلاً اقتصادياً يجمع بين كونه عالم اقتصاد وعالم اجتماع ومؤرخ له رؤية فلسفية معينة لتطور تاريخ البشرية، ومن أوجه التشابه الفكري بين ابن خلدون وماركس أن ابن خلدون الذي سبق ماركس بعدة قرون كان عالماً في الاجتماع والاقتصاد وفيلسوفاً في التاريخ وعلى ذلك اشتملت مقدمته بحوثاً في النظرية الاجتماعية والاقتصادية والتاريخية ((زينب محمود الخضري 1991)).

وهنا يشير المؤلف استناداً إلى ما سبق إلى صعوبة تعريف علم الاجتماع وهي الناشئة من صعوبة البحث في مجال هذا العلم وهو الواقع الاجتماعي وكذلك المناهج التي تطبق في دراسته والتي تنظر للواقع الاجتماعي ككل والمعلوم أن الوقائع الاجتماعية من نوع مختلف عن وقائع الطبيعة رغم محاولات بعض علماء الاجتماع استخدام المعطيات والتحليل الإحصائي في علم الاجتماع والترويج له.

أهمية علم الاجتماع:

ويضيف المؤلف هنا بعض من المؤثرات التي تؤكد أهمية علم الاجتماع ومنها على سبيل المثال لا الحصر:

1- تأكيده على العلاقات الاجتماعية بين الأفراد سواء كانت علاقات تعمل على تقارب الأفراد كالتعاون والصراع في حين آخر.

2- التأكيد على العلاقات بين الظواهر والنظم المختلفة ومحاولة الكشف عن الوظائف الاجتماعية للظواهر والنظم الاجتماعية وكيفية تطورها.

3- محاولته بناء النظرية الاجتماعية التي أساسها مجموعة من القضايا المتناسقة والمستمدة في الغالب من واقع التجربة الاجتماعية بالاستقراء والقياس.

4- كونه دراسة طبيعية للحقائق الاجتماعية وذلك من خلال دوره في السعي ومحاولة التوصل إلى نشأتها وتطورها واختلافها.

5- الاستفادة من الجوانب العلمية التطبيقية وذلك لأن دراسة أي نظام اجتماعي ما في زمان ومكان معينين ومظاهر الانحراف عن هذا النظام والقوى المؤثرة فيه تفيد بشكل قاطع في وضع خطة الإصلاح الاجتماعي وتقويم انحرافاته وسلبياته. (عبد الهادي الجوهري، 1991).

6- فهمه القوانين الاجتماعية التي تحكم ظواهر المجتمع بشكل عام.

7- إسهامه في حل المشكلات الفلسفية والأخلاقية مثل مشكلة المعرفة ومشكلة القيم الإنسانية الاجتماعية والدينية.

8- يساعد المؤرخ على متابعة الأحداث وتحليلها وتقييمها وقياس مدى إمكانية حدوثها في ضوء المرحلة الاجتماعية التي حدثت فيها، وفي ضوء طبيعة المجتمع والنظم الاجتماعية والثقافية، فالمؤرخ لا يرصد أحداثاً وقعت في فراغ وإنما هي أحداث وقعت في سياق اجتماعي وثقافي وهذه الرؤية الاجتماعية تمكنه من الحكم على صحة الخبر أو زيفه.

9- يدرس علم الاجتماع الدوافع والسلوك الإنساني بشكل عام.

10- الجانب التطبيقي في علم الاجتماع يساعد في تطوير المجتمع بشكل عام.

11- ارتباط نظريات التربية في بعض من فروع علم الاجتماع وذلك في تطوير العلاقات التربوية والاجتماعية بين الطلبة والأساتذة والبيئة.

12- يشخص المشكلات الاجتماعية التي يعاني منها المجتمع.

13- يزاوج علم الاجتماع بين المؤسسات الدينية والاقتصادية والأسرية والسياسية والتربوية. (إحسان محمد الحسن، 1988).

التطور التأريخي لعلم الاجتماع:

يضيف المؤلف هنا شيء من البدايات التأريخية لظهور علم الاجتماع، بدأ الاهتمام بالفكر الاجتماعي في الشرق القديم في اليونان وروما القديمة في رأى المؤرخين الغربيين. وإن أشار "بوتومور" على استحياء إلى ما عرفته كتابات الفلاسفة والمشرعين في جميع الحضارات وعلى مدى جميع العصور من ملاحظات وأفكار تتصل بعلم الاجتماع الحديث، ذلك أن كتب كاوتيليا الفيلسوف

الهندى وأرسطو وأفلاطون وكتب الإغريق الفلسفية تحلل بعض الأنساق السياسية لعلم الاجتماع.

حيث يشير أحد العلماء إلى أن علم الاجتماع الحديث قد تأسس في القرن التاسع عشر على يد "أوجست كونت" الذي إليه يرجع فضل تسمية ذلك العلم Socioloy بوثومور وتلك المسألة تحتاج على إعادة نظر بشكل كبير ذلك أن حضارات المصريين القدماء والهند والصين وغيرها من الحضارات القديمة قد سبقت ذلك وعرفته بشكل كبير حال دون الإشارة إليه افتقاد أولئك المؤرخون للاطلاع على معطيات تلك الحضارات القديمة جهلاً بلغتها، وفي الحد الأدنى كان من الممكن القول أن علم الاجتماع بقواعده الجديدة ومنطلقاته التي واكتب تغيرات القرن 19 الميلادي في أوروبا والعالم قد وضعت في تلك الفترة دون تجاهل ما يمكن تسميته بتراكم المعرفة الاجتماعية والرؤى على اختلافها التي نشأت بداياتها مع إنسان ما قبل التاريخ ناهيك عن دور أفلاطون وأرسطو وسقراط وابن خلدون في صياغة تلك الرؤى الاجتماعية وإدراك الكثير من مغاليق العلاقات الاجتماعية التي تمثل في مجموعها محاور مختلفة من محاور اهتمام علم الاجتماع الحديث.

ودليلاً على ذلك أن ما عرفته مصر الفرعونية على عهد إخناتون وهو الفرعون المصرى كان أول من دعا إلى عقيدة التوحيد في تاريخ سبق ظهور اليهودية كان يمثل في دعوته لونا من ألوان الفكر الاجتماعي الديني، وقد تأثرت اليهودية به حيث يرى البعض أن مزامير داود وبعض أناشيد العهد القديم الدينية إنما نقلت معنى ومبنى من الديانة المصرية، ولم تبتعد المسيحية كثيراً عن اليهودية في تأثرها بالفكر الديني الاجتماعي في مصر القديمة وهناك جذور مختلفة لدى حضارات الهند والصين وفارس في العصور القديمة (عبد الوهاب إبراهيم 1988م).

وليس من المبالغة القول أن فكرة التوحيد كانت أحد الهواجس التي شغلت الإنسان البدائى فيما قبل نشوء الحضارات وقد دفعه إلى ذلك افتقاره إلى الحماية والقوة الحامية من أخطار الطبيعة والبيئة التي لا يمكنه مجابهتها بعد أن أدرك أن عبادة الكواكب لا تسعفه في ذلك كما أن الطواطم والأوثان التي اتخذها آلهة له في ظل عجزه عن فهم وجود إله واحد قادر قوى تبدو عاجزة إزاء ذلك ومن هنا كانت بداياته في التفكير في الخالق الأول مصدره القوة والخلق المهيمن على الكون، وتباينت صور هذا الخالق في أذهان البشر واختلفت إلى أن ارتقت ونضجت شيئاً حتى آمن بعضهم بفكرة الرب الواحد الذي يتمثل في معتقد الإنسان البدائى في رب الأرباب أو كبير الآلهة، تلك كانت بدايات تسبق بكثير رؤية الحضارة المصرية القديمة لذلك (سليمان مظهر 2002م).

على أن ذلك لم يكن وحده ما عرفه المصريون من أشكال علم الاجتماع ذلك أنهم حينما نظروا إلى ملوكهم نظرة تقديس واعتبروهم من الآلهة وهو ما تأثرت به بعد ذلك اتجاهات الفكر اليوناني والروماني عن طريق الإسكندر الأكبر الذي دخل مصر وزار معبد الإلهه آمون في الصحراء الغربية، وتلك النظرة الدينية بعد أن انتشرت في الإمبراطورية الرومانية كانت الأساس لنظرية الحق الإلهي في الحكم التي عرفتها تلك الإمبراطورية وكانت قبل ذلك مطبقة في مصر، وفي ضوئها كان الأفراد لا يملكون إلا حق استغلال الأرض نظير فوائد وعوائد لهم على حين كانت ملكيتها للحكام وتزامنت مع تلك الرؤية عند المصريين القدامى رؤية السومريين والآشوريين والبابليين في بلاد ما بين النهرين في العراق التي رسمت العلاقات بين الحكام على اعتبارهم آلهة وبين الناس في مرحلة سبقت قوانين حمورابي بمضامينها الاجتماعية والدينية. وما عرفته مدن العراق ومصر القديمة من بيئة وعلاقات اجتماعية وتفاعلات مختلفة كانت تعنى في حقيقتها ظهور مضامين

اجتماعية وتسجيلها أى تلك المضامين حتى على بساطته كان يمثل جذوراً مبكرة لعلم الاجتماع.

وتلك العلاقات في شكلها الاجتماعي والاقتصادي تمثل أحد اهتمامات علم الاجتماع وميادين بحثه أما ما يثبت أسبقية الحضارة المصرية القديمة في التعرف على علم الاجتماع وفروعه والاهتمام بقضاياه إضافة إلى ما سبق فهو ما عرفه المصريون القدماء من النظم القانونية المتكاملة الخاصة بنظام المحاكم والتقاضي والمرافعات والنظم الخاصة بالمعاهدات والدولة كتلك التي عقدها رمسيس الثاني ملك مصر الأشهر مع ملك الحيثين في شمال الشام وآسيا الصغرى، وإلى ذلك عرفت الحضارة المصرية نظام الطبقات الاجتماعية والبناء الطبقى الاجتماعي واعتبروا أن كل طبقة تمثل عضوا من أعضاء الجسم الإنساني الذي يشبهه المجتمع وربطوا الأخلاق الاجتماعية بتعاليم مثالية رفيعة جسدتها تعاليم (**أمنحوتب**) التي تمنع السرقة والغش والتدليس وتدعم إلى حد ما التراحم الاجتماعي، وتعتبر قصة الطبيب المصري الشهير سنوحى والفلاح الفصيح التي حفظتها جدران المعابد نموذجاً مبكراً لما يمكن أن يسمى بالاجتماع الوصفى.

ولم ينفرد المصريون القدماء بذلك حيث عرفت بلاد الرافدين وحضاراتها فلسفات وشرائع وحكماً اجتماعية على جانب كبير من الرقى والتقدم، وترك فلاسفة حضارة وادى الرافدين وصايا وإرشادات لا تزال حتى الآن من مقومات الحياة الاجتماعية وتمثل قوانين حمورابي وشرائعه ووصاياه آية ذلك وقد حدد فيها المثل الفلسفية التي يجب أن يسير عليها الحكام والمحكومين وحقوق كل طرف وواجباته ورؤيته عن العدالة والمساواة والإخاء الاجتماعي الذي يجب أن يسود المجتمع كما أشار إلى تقسيم طبقي ينقسم فيه المجتمع إلى طبقات اجتماعية مختلفة كل طبقة لها حقوقها وواجباتها ونظم وضوابط علاقاتها مع غيرها من الطبقات، ولم تترك

وصايا حمورابي الجوانب الحياتية الاجتماعية حيث تضمنت ضوابط الميراث وشؤون الزواج والطلاق والتربية والثقافة والبيع والشراء وغير ذلك.

وإلى الشرق حيث حضارات الهند والصين. سجل "كونفوشيوس" مدخلاً هاماً من اهتمامات علم الاجتماع الإنساني وما يجب أن تكون عليه العلاقة بين الحكام والمحكومين، وما قدمه من صورة لمجتمع مثالي يعتمد على عناصر الأخلاق والأسرة وتوزيع الثروة، ويرى الأسرة أساس بناء المجتمع والدولة وأن الفيصل في تحديد العلاقات الاجتماعية بين الناس هو القانون الإلهي الذي يعمل على تدعيم الروابط بين الناس، أما المجتمع فهو بنية طبقية محددة لكل طبقة مستوى وعادات وتقاليد (سليمان مظهر 2002م).

تلك الرؤى التي ساقها كونفوشيوس وبوذا والمصريون القدماء وحضارة الرافدين تسبق ما تعارف عليها المؤرخون الأوربيون الذين يذهبون إلى أن جذور علم الاجتماع إنما نشأت في ظل حضارة اليونان القديمة.

على أن ذلك لا يعنى إغفال الدور التأسيسي والنقلة المفصلية في تطور علم الاجتماعي التي يمثلها أفلاطون (42- 347) وأرسطو (384- 322ق.م) ثم سقراط (471- 399ق.م)، وقد تضمن كتاباً أفلاطون (**الجمهورية**) و(**القوانين**) إضافة إلى غيرهما من مؤلفاته الأقل شهرة أبرز آرائه في الفكر الاجتماعي واعتبار المجتمع وتحليله على أساس كونه وحدة متكاملة ونفس الكتب تضمنت آراء سقراط لأنه كان المحاور الذي يحاور أفلاطون ويناقشه ويجادله في تلك الكتب.

ويزيد المؤلف هنا إيضاحاً هو أن أفلاطون قد وضع أساس علم الاجتماع التربوي حين قرر أهمية التربية في تكوين الحكم السليم، كما وضع أساس علم الرؤية الاجتماعية التي تقسم المجتمع إلى طبقات وتجتهد في منع أسباب نشوء الصراع الطبقي وتسمح بالحراك الاجتماعي والترقي الاجتماعي للأفراد بين الطبقات وهى بذلك تفسح مجالاً لحيوية المجتمع وتنفس مكبوتات اجتماعية تنشأ عن

الانغلاق الطبقي ذات تأثيرات بالغة السلبية على بنية وعلاقات المجتمع ككل ولم يكتف أفلاطون وسقراط بذلك وإنما درسا الظاهرة السكانية والوحدات والعلاقات بين عدد السكان والأعمال المتاحة وتلك إرهاصات قوية على تطور علم الاجتماع وتعدد مشاربه وتأسيس ما يسمى الآن بعلم الاجتماع السكاني.

وفي دراسته لأنواع الحكم يؤكد حتمية تثبتها الأيام حتى في عصرنا هذا وهى أن الديمقراطية التي تساوى بين أفراد المجتمع إنما تؤدى إلى الفوضى وأسوأ أشكال الحكم هو الطغيان.

وغير بعيد عن جهد أفلاطون وسقراط يأتي دور أرسطو الذي استخدم ما يسمى الآن بمنهج المسح الاجتماعي في دراسته السياسية التي استنتج من مضمونها رؤيته للحياة الاجتماعية وتوصل من خلالها إلى فكرة العقد الاجتماعي بين الأفراد المشكلين للمجتمع وبين حكامهم. وفطن إلى ما يمكن أن يسمى الآن بالرأي العام والعقل الجمعي الذي يمثل رؤى الأفراد في مجموعها التي تتخطى بعض الآراء الفردية إلى المشترك الفكري والعقلي بين أفراد المجتمع.

وخلافاً للأساس الذي اعتبره أفلاطون قاعدة تقوم عليها الحياة الاجتماعية وهو الأساس الاقتصادي الناشئ عن حاجة ويعتبر المسح الاجتماعي أحد أهم أدوات علم الاجتماع الحديث ويرتكز على قاعدة أن مناهج العلوم الطبيعية قادرة على تغطية مجالات دراسة الإنسان والمجتمع ذلك أن ظواهر الإنسانية يمكن تصنيفها وقياسها باستخدام أدوات ومناهج تجريبية إحصائية وغير ذلك، أما القاعدة الثانية التي يرتكز عليها المسح الاجتماعي فهي دراسة الفقر ليس فقط على اعتباره ظاهرة طبيعية وإنما لكونه نتيجة لأخطاء إنسانية وقيام علاقات استغلال في المجتمعات، وقد تزايدت أهمية المسح الاجتماعي واعتبر حديثاً أحد أهم طرق البحث في الدراسات السوسيولجية الأفراد إلى بعضهم البعض وفكرة تقسيم العمل فإن أرسطو يرى أن الاجتماع غريزة طبيعية في الإنسان تتوافق معها رغبته في الملكية الخاصة، ويرى

الرق نظاماً طبيعياً لا بد أن يتواجد بالمجتمع، ويدرس الظواهر الاقتصادية من حيث تطورها من حيث استخدام أساليب المقايضة إلى ظهور النقود من المعادن ذات القيمة على اعتبار كونها وسيطاً بين قيم يراد قياسها وتبادلها وارتباط ذلك ودوره في نشأة المدن وبالتالي تعقد الحياة الاجتماعية، ويربط بين العادات والتقاليد والنظم الاجتماعية والعوامل المناخية والتضاريسية حيث ثقافة سكان المناطق المعتدلة أسمى وأرفع من ثقافة سكان المناطق الأخرى. (عبد الوهاب إبراهيم 1998م).

على أن تأثير فلاسفة ومفكرى اليونان كان أكبر على الفكر الروماني (106- 3ق.م) بأفلاطون وأرسطو. وقد اعتقد شيشرون ضرورة تكوين الدولة المثالية على غرار جمهورية أفلاطون وأكد على أهمية الحياة الاجتماعية وخطورة العزلة وقال أن المجتمع يرتكز على قاعدة سيكولوجية أساسها العواطف والرغبات والمصالح الذاتية مضيفاً أن العوامل الذكائية والحيوانية هي التي تدفع الإنسان إلى تكوين العلاقات الاجتماعية.

ويمثل سنيكا أحد أهم فلاسفة الرومان الذين أسهموا في تطور النظرية الاجتماعية من خلال آرائه التي أيد فيها أن الملكية المادية للإنسان هي التي تحدد طبقته ومنزلته الاجتماعية ولذلك لا يمكن الفصل بين الملكية والطبقة الاجتماعية. ثم قال إن الثروة التي يمتلكها الإنسان هي التي تعطيه المجال للحصول على القوة والسلطة السياسية فأغنياء المجتمع غالباً ما يكونون حكاماً به،ورأى أهمية فصل السلطة السياسية عن السلطة الدينية حيث لا ينبغي في رأيه أن يتأثر رجل الدين بأحكام السلطة السياسية.

ومهما يكن فالمؤلف يشير هنا إلى أن عدم اهتمام مفكرى الرومان بإيجاد نظريات ومدارس اجتماعية وفكرية جديدة تطور ما قدمه حكماء وفلاسفة اليونان لا يعنى هامشية دورهم ذلك أنهم قدموا فكراً اجتماعياً ذا نزعة أخلاقية، وخلطوا بين

أفكارهم وبين مبادئ القانون الروماني تأثيراً وتأثراً وانعكست رؤيتهم هذه على الرق كظاهرة اجتماعية أعلنوا رفضها لأنها لا تقبلها الفطرة الإنسانية وأعادوا صياغة البناء الاجتماعي داخل الأسرة (إحسان محمد الحسن 1988م).

الإسلام وعلم الاجتماع:

في هذا الإطار وضع الدين الإسلامي أسس علاقات اجتماعية ومفاهيم جديدة تتخطى مفاهيم وعلاقات سابقة أفرزت تصارعاً اجتماعياً واقتصادياً وطبقياً، ذلك أن الشريعة الإسلامية كقانون ديني واجتماعي تختلف اختلافاً ملموساً عن الشريعة اليهودية والقانون الكنسى، وذلك لتنوعها وشموليتها وعدم تخطيها لبعض شرائع العرب في الجاهلية التي تمثل قيماً اجتماعية وأخلاقية مثلى، كما أنها جاءت مواكبة لثنائية الدين والدولة أي الدنيا والدين، ومن الناحية السوسيولوجية للشريعة الإسلامية أنها لا تعرف تمييزاً أو فوارق في التطبيق بل الجميع لديها سواء.

فقد جاءت منطلقات الدين الإسلامي المختلفة لتصحيح أخطاء وقصور ممارسات ومفاهيم وعلاقات سابقة على مختلف أصعدة ذلك، والمؤلف يشير هنا إلى المبادئ التي وضعها الإسلام وأسهمت في بلورة الفكر الاجتماعي بما يلي:

1- فيما يخص الزكاة والصدقات لم يفرضها لكل من يطلبها وإنما حدد مصارفها والجهات والأفراد التي تستحقها وأولويات ذلك الاستحقاق وحينما قرر عمر بن الخطاب رضي الله عنه إنشاء ديوان العطاء (**بيت المال**) فإنه قد صنف فيه الناس من المستحقين لتلك الأعطيات وفق معايير محددة وكذلك قدر اختلاف نسب أعطياتهم وفق تلك المعايير، وإعداد ذلك كله وفحواه هو عينه ما يعرف حديثا باسم (**البحث الاجتماعي**).

2- لقد وضع الإسلام أسساً لبعض فروع علم الاجتماع الحديث المختلفة ومنها الاجتماع الوصفي في نقله في القرآن الكريم والحديث الشريف قصص العصور

والمجتمعات السابقة، وفي دراسته وتناوله لذلك أشار إلى اختلافات تلك الأمم والجماعات ومثل ذلك ما يسمى الآن بالدراسات الأنثروبولوجية.

3- لقد اهتمت الدراسات الاجتماعية الحديثة بالأسرة والاقتصاد والدين والسياسية والقانون والأخلاق وتلك تمثل محاور أساسية في التنظيم الاجتماعي والدراسات الاجتماعية المختلفة وهي كانت في بؤرة اهتمام الإسلام.

4- الربط في دراسة الظواهر الاجتماعية بين السبب أو العلة وبين النتيجة أو المعلول حيث لا تنطلق أو تنتهي الظواهر الاجتماعية دون ذلك.

5- لقد نادى الإسلام بمبدأ الشورى وهو يعنى النزول على رأى الأغلبية وإن افترض في تلك الأغلبية أن تكون من أهل العلم والخبرة تفادياً للديمقراطية التي حذر منها أفلاطون وهي التي تساوى بين جميع أفراد المجتمع فيما يمكن لنا جوازاً أن نسميه سيادة الأغلبية من الغوغاء، وإدراكاً منه لأهم النظام والإطار الحاكم للمجتمع (**الدولة**) نهى الإسلام عن مفارقة الجماعة وألزم الناس بالطاعة، وتلك قواعد بالغة الأهمية في علم الاجتماع السياسي المعاصر ويقوم البناء السياسي الإسلامي ونظريته السياسية في بعض تجلياتها وأسسها على قاعدة الأمة أو الجماعة المتساوية في الحقوق الخاضعة إلى أساس من المساواة للنظام الداخلي لها (**الشريعة الإسلامية**) المفترضة والمستوجبة للطاعة (الجن المزمل المدثر القيامة الإنسان المرسلات النبأ النازعات عبس التكوير) صدق الله العظيم. وتلك الطاعة تكون واجبة لولاة الأمور تجنباً للفوضى وعلى العكس من ذلك فإن للأمة حقوقاً واجبة لدى ولاة أمورها، وتعرف هذه النظرية في الغرب ودراسات علم الاجتماع بها أسماه جان جاك روسو بعد ذلك بقرون بالعقد الاجتماعي الذي يضبط العلاقة بين الحكام والمحكومين.

6 - وضع الإسلام المبادئ الأساسية التي تخص الآداب العامة والزواج والطلاق والميراث والوصية وحالات الحرب والسلم، كما أقر حق الملكية الفردية شريطة عدم تخليها عن وظيفتها الاجتماعية من خلال الزكاة والصدقات وغير ذلك ووضع للمرأة مكانتها الاجتماعية المناسبة لدورها وإنسانيتها وكفل لها حقوقاً وعليها واجبات في إطار النظام الأبوي الأسري.تعتبر النظرية الاجتماعية في الإسلام من أقدم النظريات الاجتماعية وهي تقوم على أسس عقائدية تنطلق من دعوة الإسلام إلى النظر والتفكر في الكون ونظامه والتعامل الإنساني على أسس الحرية والمساواة والعدل والتكامل الاجتماعي.

- وضع الإسلام قواعد موضوعية وعلمية ومنهجية في رؤية تشير إلى أن المجتمع الإسلامي والعالم إنما يسير وفق قواعد ومقاييس علمية لا تتعداها وذلك هو الأساس الذي تسير عليه دراسة الظواهر الاجتماعية الحديثة ومعايير المسح الاجتماعي التي أشرنا إليها غير مرة، ومن ذلك قوله تعالى: (بسم الله الرحمن الرحيم)، (الرجيم أعوذ بالله من الشيطان الرجيم) صدق الله العظيم.

تلك كانت بعض الأسس والقواعد الاجتماعية التي تمثل نماذج من إسهام الإسلام في وضع وتطور علم الاجتماع على اختلاف فروعه، والأمر الثابت هو أن عمومية تلك المبادئ والأسس الاجتماعية على النحو الذي ورد أننا حينه. -7

علم الاجتماع في أوروبا في العصر الحديث:

لقد ظهرت تطورات عديدة في مختلف مناحى العلاقات على اتساعها وتنوعها في أوروبا وانعكست حركة إحياء العلوم القديمة والكشوف الجغرافية وتحرر فكر الفرد من القيود والضغوط الدينية التي مارستها الكنيسة في العصور الوسطى بقسوة وتطرف على نحو ما أشرنا إليه من ذى قبل على الكثير من المناحى والمفاهيم

القديمة، وأصبحت في ظل هذه الظروف البحوث والدراسات الاجتماعية هدفاً للعديد من المفكرين والعلماء الذين يمثلون مختلف المدارس الفلسفية التي واكبت التطورات المختلفة وخاصة في شقيها العلمي والاقتصادي في أوروبا في عصر النهضة، وقد أسفرت جهودهم عن نقلة نوعية في الدراسات الاجتماعية تمثل في تقديرنا المرحلة الثالثة من مراحل تطور علم الاجتماع إذا اعتبرنا أن المرحلة الأولى تنتهي بأرسطو وأفلاطون والثانية تنتهى بابن خلدون.

فقد تجلت جهود أولئك العلماء في ظهور المدارس الأساسية لعلم الاجتماع التربوي وهي:-

المدارس الأساسية لعلم الاجتماع التربوي:

مدرسة العقد الاجتماعي:

نشأت هذه المدرسة في ظل نشوء الدول القومية بعد نهاية القرن السادس عشر الميلادي حيث حلت النظرية القومية محل النظرية الإمبراطورية، وأخذت نظرية التوازن بين الدول المتعددة تحل محل نظرية التركيز أو التوحيد السياسي.

على أن تلك التطورات كانت إيذاناً بظهور الملكيات القومية التي أصبحت مصدراً للسلطة والتشريع ليتنازعها الميل إلى الاستبداد أو إلى الحكم المستنير حسب طبيعة ورؤى وثقافة الحكام، وآذن ذلك كله بانبعاث مناقشات علمية ودراسات حول السلطة والدولة ووظيفتها وحقوقها والتزاماتها، كل ذلك وضع الأساس الحقيقي لما يسمى بعلم الاجتماع السياسي، وكانت أول النظريات الاجتماعية التي نشأت عن تلك الدراسات هي نظرية العقد الاجتماعي التي نادى بها الإنجليـزي تومـاس هوبـز والفرنسي جـان جاك روسـو وتقوم نظريـة هوبز (1588- 1679) الاجتماعية ذات الأبعاد السياسية على أساس تفضيل الحكم المطلق وقد جاءت تلك النظرية في ظل الأجواء العاصفة التي عاشتها إنجلترا

والصراعات الدامية بين أجنحة الحكم الملكي ومجلس اللوردات وغير ذلك فبدت في ظل ذلك ضرورة وجود قوة تضمن للمجتمع قدراً كبيراً من النظام أولاً والاستقرار ثانياً وهي قوة الدولة التي يجب أن يخضع لها الجميع، ويشير هوبز إلى أن الطبيعة البشرية القائمة على الغرائز والحروب لا بد من القوة القهرية لكبح جماحها ومنع الفوضى، وللحاكم عنده حرية التصرف في استخدام القوة القهرية التي تحقق جوانب النظام الاجتماعي العام (إحسان محمد الحسن 1988).

أما جان جاك روسو (1712م- 1778م) فقد وضع نظريته الفلسفية في كتابه الشهير (العقد الاجتماعي) وفيه يرى أن التفاوت في المراتب بين الناس أمر غير طبيعي والأصل المساواة بين الجميع وأن الإنسان حينما انتقل من حالة التوحش إلى حالته المدنية اكتشف الزراعة وأعقبها تقسيم الأراضي الأمر الذي أدى إلى نشوء التفاوت واتساعه وتناقض المصالح المرتبط بذلك الذي قاد تدريجياً إلى التنافر والخصام ومن ثم وضعت القوانين لتثبيت الملكية وتوطيد التفاوت وصار الإنسان مؤهلاً بذلك لمرحلة من النزاعات على المستوى الفردي والحروب على المستوى الجمعي، وعلاجاً لذلك كله وضع روسو نظريته في العقد الاجتماعي التي تقوم على ضرورة أن يعدل كل فرد عن أنانيته ويتنازل عن حقوقه للمجتمع بأكمله وبمقتضى ذلك يتساوى الجميع في ظل القانون وينتقل النفع من جانبه الذاتي إلى النفع العام وبذلك يخضع الأفراد إلى الأغلبية ورأيها.

وعلى كل حال فإن فكرة العقد الاجتماعي عند هوبز مبعثها خوف الإنسان من أخيه الإنسان وعند روسو هي الرغبة في نشر المبادئ الاجتماعية القائمة على العدالة وتعزيز المصلحة الاجتماعية.

مدرسة القانون الفلسفية:

وضعت هذه المؤسسة العلاقة بين الدولة والقانون والمجتمع كأساس لاهتمامها حيث تناولت آراء مختلفة حول أيهما يخضع للآخر الدولة أم القانون، ومن الذي

يضع التشريعات والقوانين هل الشعب أم المجتمع وهل يجد القانون قيمته ومصدره من ذاته أم من توافقه وتلبيته لمقتضيات وحاجات التضامن الاجتماعي.

والمعروف أن التضامن الاجتماعي هو علاقة تكاملية تضامنية بين أفراد الجماعة أي المجتمع وهو ملزم للجميع ويرتكز على وجود أسس اجتماعية وأخلاقية يسير عليها الأفراد في حياتهم اليومية، وهذه الأسس والقواعد تنسجم مع مصدر التشريع أو القانون التي تخضع لمشيئتها الدولة كمؤسسات وأفراد المجتمع في تعاملاتهم المختلفة لكن تلك الرؤية قد اعتبرت أن القانون ناشئ عن طبيعة الاجتماع الإنساني ولا يرجع إلى أصل سماوي أو ديني وقد تبنى ودعي إلى تلك النظرية ووضع بها أسس مدرسة القانون الفلسفية، المفكر الفرنسي مونتسكيو (1689- 1755م)، حيث وضع في كتابه (**روح القوانين**) نظريته السالفة الذكر وحدد فيها أشكال الحكم في ثلاثة أنواع هي:

1- **الملكية.**

2- **الطغيان.**

3- **الجمهورية سواء ديمقراطية أو أرستقراطية.**

وقد أرجع مونتسكيو مبدأ الديمقراطية إلى وجود فضيلة حب الوطن والمساواة وأشار إلى تناقض فكرة الحكم الاستبدادي (**الطغيان**) مع وجود القوانين، ودعي إلى الفصل بين السلطات الثلاثة التشريعية والتنفيذية والقضائية وعدم اجتماعها في أيدي واحدة.

وبذلك يمكن القول أن علم الاجتماع القانوني يعود في إنشائه إلى تلك الرؤية التي قال بها مونتسكيو، على أن تعليقاً بسيطاً حول هذه الرؤية يشير إلى تنافر أبعادها ذلك أن الدين والتشريع المصاحب له والمنتسب إليه لا يمكن عزلهما عن المضامين الاجتماعية والأخلاقية الحاكمة للمجتمع فعلاقته التأثير والتأثر بينهم من

التداخل بمكان، فالدين له مضامينه الاجتماعية المتمثلة في رؤيته لمعنى العدالة والمساواة والعدل الاجتماعي والقيم الأخلاقية التي يقبلها أو يرفضها العقل الجمعى ويتوافق عليها، فالمسألة ليس حساسية ضد الأديان كما يمكن أن نسمى حالة مونتسيكو، وإنما هي رؤية علمية واقعية للعلاقة بين البيئة ومضامين التضامن الاجتماعي والقانون والتشريع التي أشار إليها مونتسكيو.

وتلك العلاقات على هذا المنطلق إنما هي علاقات تداخلية ليس هنا مجال رصدها وإنما الأمر الذي لا مراء فيه هو خطأ نظرة مونتسكيو في تجنيب الأديان والتشريعات وتهميشهاً ذلك أن المجتمع وأفراده منذ عصور ما قبل التاريخ قد تطلعوا إلى السماء كمنقذ ومفسر ومرشد لما تفتقر تلك الجماعات أو الأفراد إليه، والرؤى التصادمية الرافضة للديان من منطلقات فلسفية أو جدلية قد أثبتت بعدها وفشل طروحاتها الفكرية أو بالأحرى عدم صحة افتراضاتها أو بعضها وظل الدين رغم كل الدعاوى الرافضة أو الداعية إلى عزله مكوناً أساسياً في البنية العقلية والنفسية والاجتماعية والفكرية للمجتمعات فضلاً عن ثبوت نجاح أطروحاته الاجتماعية وعلاجه لظواهر الفقر والاجتماع والافتراق الإنساني ومضامين العدل الاجتماعي.

وقد أكد بعض علماء الاجتماع ومنهم إميل دوركايم على أهمية الدين ودوره في حماية النظام الاجتماعي واعتبره أحد القوى عظيمة الأهمية والتأثير في بث وتثبيت الالتزام الأخلاقي في أفراد المجتمع وحثهم على التقيد بمطالبة وضبطه الاجتماعي. وعلى العكس من ذلك هاجم ماركس وراسل وغيره دور الدين ودعا على تهميشه وإقصائه ولكن تلك الرؤية المادية قد تلاشت وثبت فشلها وخطؤها.

كل ذلك كان يمثل مرحلة تدعو إلى التنبه التام لأهمية ودور علم الاجتماع خاصة أن هذا العلم قد اتسعت فروعه في ظل هذا الاهتمام والنضج الذي عرفه في

القرن العشرين ليشمل علوماً عديدة وأدوات ومناهج مختلفة تطرح قضايا جديدة وهامة على بساط البحث الاجتماعي.

من خلال هذا كله تتصاعد وتتعمق أهمية علم الاجتماع التربوي وتتسع فروعه كسبيل بالغ الأهمية لدراسة المجتمعات المعقدة والأكثر تعقيداً ومحاولة التقييم العلمي لها وبحث ظواهرها ومشكلاتها بما يقود إلى معالجة الخلل والاصطدام الاجتماعي وتوقى شروره على الأفراد والجماعات والسعي إلى منع الحروب وحل المشكلات بين الدول التي تهدد بفناء البشرية بعد التقدم الرهيب في التسلح وإمكانية الدمار الساحق للحضارة البشرية في ظل اندلاع صراعات أو حروب نووية عالمية. (إحسان محمد الحسن 1988).

علم الاجتماع التربوي في التراث العربي الإسلامي:

أشار المؤلف فيما سبق إلى الأسس والمنطلقات الاجتماعية في الإسلام وجذورها، ورغم أن ابن خلدون قد حظي بالاهتمام الأكبر من الباحثين الغربيين حيث اعتبر "أرنولد توينى" في حديثه عن مقدمة ابن خلدون أنها أعظم عمل من نوعه قام به حتى اليوم أي عقل في أي عصر، وعلى ذلك انصبت الاهتمامات والتحليلات العلمية والاقتصادية والتربوية والنفسية على ابن خلدون والأمر الثابت أن الحضارة الإسلامية قد انفتحت على الحضارات السابقة وانتقلت المؤثرات اليونانية والهندية والفارسية وغيرها إلى الحضارة الإسلامية التي طوعت ذلك ليتماشى مع العقيدة الإسلامية وقد أوجد ذلك وساهم في إيجاد اتجاهات من الفكر الفلسفي والاجتماعي المختلفة وأبرز أعلاماً وعلماء كانت لهم إسهامات رائعة في ذلك الاتجاه، ولكن الملاحظ في هذا غيبة أمرين هما:

1- غياب أولئك الباحثين والمفسرين والعلماء الغربيين في درسهم لابن خلدون عن المصادر الأساسية التي استقى ابن خلدون منها آراءه ونظرياته وعن

العوامل الحية غير المكتوبة التي كونت ابن خلدون كمفكر، وقد أدى ذلك إلى عدم اكتمال فهم ابن خلدون على اعتبار إسلامية وفهمه السياسية والربط بين النظام السياسي الأمثل كما فهمه أفلاطون وبين الشريعة الإسلامية.

الفارابي وعلم الاجتماع:

لقد قدم الفارابي مؤثرات في علم الاجتماع منها:

1- الضرورة الاجتماعية.

وفيها يذهب إلى أن الإنسان مدنى بطبعه مفتقر إلى معاونة غيره لتحقيق ضرورياته، ولا يمكننا اعتبار تلك الرؤية بعيدة من فهم الإسلام والنظرية الاجتماعية فيه والتي أشارت إليها كثير من الأحاديث النبوية الشريفة والقرآن الكريم.

2- **وضح الفارابي شيئاً عن المجتمعات واعتبرها نوعين:-** أولهما المجتمعات الكاملة وتشمل المجتمعات العظمى أي الجماعة كلها في الأرض، ثم المجتمعات الوسطى وهي اجتماع أمة في جزء من المعمورة، ثم المجتمعات الصغرى وهي اجتماع أهل المدينة في جزء من الأمة مكاناً وبشراً.

وقد اعتبر أن أهل المدينة الفاضلة ينقسمون إلى ثلاث طبقات:

1. طبقة الحكماء والفلاسفة الذين يعرفون طبيعة الأشياء بالبراهين واستبصاراتهم الخاصة وأفكارهم.
2. أتباعهم الذين يثقون في فكرهم ويقبلون حكمهم.

3. باقي المواطنين الذين يعرفون الأشياء مثلما أوحى لهم بها أهل الطبقتين السابقتين (**إحسان محمد الحسن 1988**).

وتبدو النظرة الإسلامية للجماعة الإنسانية بارزة جلية في هذا الموضوع تلك النظرة التي تنظر للإنسان على أنه أخ للإنسان من أقصى الأرض إلى أقصاها وتقول في تسميتها للإنسان مذكرة له بتلك الأخوة ومشددة عليها في القرآن الكريم: (كَانَ النَّاسُ أُمَّةً وَاحِدَةً فَبَعَثَ اللَّهُ النَّبِيِّينَ مُبَشِّرِينَ وَمُنْذِرِينَ وَأَنْزَلَ مَعَهُمُ الْكِتَابَ بِالْحَقِّ لِيَحْكُمَ بَيْنَ النَّاسِ فِيمَا اخْتَلَفُوا فِيهِ وَمَا اخْتَلَفَ فِيهِ إِلَّا الَّذِينَ أُوتُوهُ مِنْ بَعْدِ مَا جَاءَتْهُمُ الْبَيِّنَاتُ بَغْيًا بَيْنَهُمْ فَهَدَى اللَّهُ الَّذِينَ آمَنُوا لِمَا اخْتَلَفُوا فِيهِ مِنَ الْحَقِّ بِإِذْنِهِ وَاللَّهُ يَهْدِي مَنْ يَشَاءُ إِلَى صِرَاطٍ مُسْتَقِيمٍ) [**البقرة: 213**] صدق الله العظيم.

وتلك النظرة تمثل دعوة إلى نبذ الاختلاف والتصارع والتطاحن بين الأمم.

3- رسم الفارابي صورة للمدينة الفاضلة كشكل اجتماعي كامل مؤكداً أنه إذا صلحت واستقامت كل مدينة لاستقامت الأمة وإذا استقامت كل أمة لاستقامت المعمورة.

ويرجع اهتمام الفارابي الذي سبقه الكثيرون كأفلاطون في جمهوريته، وأرسطو وغيرهم إلا إدراكه أن المدينة الفاضلة أو اليوتوبيا وعناصر سلمها الاجتماعي ومثاليتها وقوانينها وعاداتها أمر تقف في وجه الحياة الواقعية والتناقضات البشرية في الطباع والمصالح والرؤى والتوجهات.

على أن أهمية مدنية الفارابي الفاضلة تعود إلى أنها تمثل تقدماً ملموساً في تطور الفكر الاجتماعي الإسلامي كما أدت إلى البحث في أصول النظم الاجتماعية كما تقرر أن تلك النظم لا تسير عشوائياً وإنما لها قواعدها وقوانينها،والإسلام يرى ذلك التناقض والاختلاف سنة كونية ودليلاً على قدرة الله الذي لو شاء لجعل الناس أمة واحدة ذلك أن من آياته اختلاف الألوان واللغات والأمزجة والتباين بين الناس

والصراع بين الخير والشر والقيم العليا والقيم السفلى وتلك سنة كونية كما أنها في الوقت نفسه ضرورة حياة ولازمة من لوازمها.وقد ترك الفارابي تأثيراً عميقاً على من جاء بعده ومنهم ابن سينا (الذي توفى سنة 428هـ/ 1037م) الذي ربط بدوره الدولة المثلى في الإسلام بدولة أفلاطون التي يتولاها ملك فيلسوف، وتأثرا بالفارابي، سار ابن رشد نفس المسيرة مسيرة الحضارة الإنسانية على اعتبار كونه واضح اللبنات الأولى لعلم الاجتماع الحديث إضافة إلى ثقافته وعلمه الديني كفقيه وقاضي وخبرته الحياتية واتساع وعمق رؤيته من واقع كونه مؤرخاً عكف على العصور والحق وسياسات الملك وتقلب الأيام بالناس والدول، كل ذلك وغيره كان أساساً جوهرياً استقى منه ابن خلدون رؤيته الاجتماعية ونظريته التي وضعته في تلك المرتبة الرفيعة ضمن من أثروا الحضارة البشرية.

ابن خلدون وعلم الاجتماع التربوي:

أشار المؤلف إلى أساسيات عرفها علم الاجتماع في رحلته إلى النضج والتطور والتي يبدو منها أن علم الاجتماع وفروعه الحديثة كانت متناثرة مختلطة ملتبسة مع كثير من فروع العلم وخصوصاً الفلسفة والتاريخ، من هنا يبرز دور ابن خلدون الذي يبدأ من كونه أول من فض ذلك الاختلاط والاشتباه والالتباس ليصبح معه علم الاجتماع علماً مستقلاً من فروع العلم ولقد أدرك الباحثون الغربيون على حدي تعبير "أيف لاكوست" في كتابه عن ابن خلدون الشبه الموجود بين مقدمته والمسائل التي يبحثونها في أوج الاهتمام بعلم الاجتماع في القرن 19 فعكفوا عليه وأدركوا عمق استدلالاته وقوة ملاحظاته وعمومية نظرته ومن ذلك المنطلق اعتبروا أن ابن خلدون هو مؤسس علم الاجتماع حيث سبق أوجست كونت بحوالي خمسة قرون ونصف ومن المعلوم أن كونت يعده الغربيون المؤسس الأول لعلم الاجتماع في الغرب رغم وجود بعض الباحثين العرب الذين أنكروا على ابن خلدون ذلك مثل الدكتور طه حسين في كتابه **(الفلسفة الاجتماعية لدى ابن خلدون)**

وذلك حينما قاس علم ابن خلدون بعلم أوجست كونت وإميل دوركايم أي بعلم القرن 19 والقرن 20 الميلادي متناسياً مونتسكيو أي مفكر كما قال أرنولد توينبي هو نتاج عصره مهما سبق هذا العصر.

وقد أشار أوجست كونت (1798- 1857م) عالم اجتماع فرنسي شهير لعب دوراً هاماً في فصل علم الاجتماع عن العلوم الطبيعية والإنسانية ورسم حدوده المنهجية والموضوعية، ومن خلال التطور التاريخي ومتابعته كانت دراساته للمجتمعات وخصوصيتها ومشكلاتها ومحاولته الوصول إلى القوى الموضوعية والذاتية فيها، وقد عاصر كونت سان سيمون وجون استيورات مل وهو أول من سمى علم الاجتماع باسم السوسيولجي (إحسان الحسن 1988).

وتبرز أصالة وعمق ما ابتعه ابن خلدون إضافة إلى سبقه لمونتسكيو تاريخياً بحوالي أربعة قرون، وقد سبق الاجتماعي الفرنسي "تارد" في القول بقانون التقليد مثلما سبق "كارل ماركس" إلى ما يشبه نظريته المعروفة باسم (**نظرية القيمة**) (محمد علي نشأة 1980م) ويدفعنا ذلك بأن كارل ماركس قد تأثر بابن خلدون في تلك النظرية وفي نظريته الأخرى المعروفة باسم (**تقسيم العمل**).

نظرية القيمة تعنى أن جوهر القيمة هو العمل وبذلك فإن قيمة الشيء في العمل الإنساني المبذول فيه والعلاقة طردية بين كمية العمل وقيمة المنتجات بمعنى أنه إذا قلت كمية العمل قلت قيمة الإنتاج، وقد تأثر كارل ماركس ولينين بتلك النظرية، واعتبر آدم سميث في كتابه ثروة الأمم أن العمل هو المقياس الحقيقي للقيمة التبادلية، وعلى خلاف أرسطو الذي احتقر العمل اليدوي فإن ابن خلدون قد وضع أساس تلك النظرية حينما ربط بين عدد السكان والازدهار الاقتصادي فكلما زاد العدد زادت كمية العمل ثم الإنتاج والعكس صحيح، وتلك النظرية كانت مدخلاً لفهم كثير من الظواهر الاجتماعية والاقتصادية عند ابن خلدون، (محمد على نشأة 1994م ص55).

قانون تقسيم العمل أو نظريته:

تعني أن التعاون الاقتصادي أحد أهم أسباب وجود الحياة الاجتماعية، وتقسيم العمل عند ابن خلدون جاء من تقسيمه للحرف والصناعات والضروري وغير الضروري؛ وقد علق ابن خلدون في تفسيره للتطور الاجتماعي وتطور المجتمعات أهمية كبيرة على تقسين العمل ورتب الشعور والنظم الاجتماعي على هذا الأساس وفقاً لأساليب الإنتاج الاقتصادي.

وقد اهتم ابن خلدون بدراسة الدولة في حال ثبوتها وتطورها والدولة كتنظيم سياسي أو كما ينبغي أن تكون وكل شيء بما فيه النظم والدول عند ابن خلدون تنشأ وتنمو وتتطور ثم تضعف وتهرم إلى أن تتلاشى لتبدأ دورة جديدة ولكن من نقطة أكثر تقدماً، ورأى ابن خلدون أن التاريخ يخضع أساساً للعامل الاقتصادي وقد سبق في ذلك كل من كارل ماركس وغيره من مفكري الغرب وبذلك يعتبر المؤسس الحقيقي للمدرسة ذات التفسير المادي للتاريخ.

وأفردت إحدى الدراسات لمسألة السلطة السياسية والحضارية والوضعية والصناعية عند ابن خلدون وعقد مقارنات بين رؤيته لذلك ورؤى سبنسر ودور كايم وماكس فيبر وماركس وغيرهم وللمزيد من التفاصيل يرجع إلى: نور الدين حقيقي، الخلدونية (الياس 1992).

وقد أرجع ابن خلدون نشأة الحياة الاجتماعية إلى ثلاثة عوامل منها:

1- ميل الفرد ورغباته الخاصة، ومثل هذه العوامل والدوافع البشرية تمثل أحد أسباب نشأة المجتمعات (**الزواج، السيطرة، التفوق... إلخ**) وهي على خلاف ما رآه ماركس الذي تظر إلى العوامل المادية والاقتصادية كعوامل ومؤثرات على الظواهر الاجتماعية.

2- عامل الضرورة بمظهرها الاقتصادي حيث لا يستطيع الإنسان الحصول على حاجاته إلا بالإنتاج، والضرورة الدفاعية حيث الصراع الدائم بين الإنسان والوحوش أدت إلى الاجتماع والتعاون للتصدى للعدو المشترك.

3- الشعور الفكر وهو تلقائى في النفس البشرية يدفعها عند الإنسان إلى البحث عن الاستئناس بأخيه الإنسان وهذه الظاهرة النفسية يعتبرها ابن خلدون عاملاً هاماً في قيام الحياة الاجتماعية (العدلي فاروق 1995).

علم الاجتماع التربوي ونمو الاتجاهات عند الفرد:

في هذا الجزء نعرض لنمو الاتجاهات لدى الأفراد كنموذج يوضح بعض العمليات وتوضيحاً لدور التفاعل الاجتماعي في عملية التطبيع الاجتماعي.

مراحل نمو الاتجاهات :

بينت الدراسات أن الاتجاهات تنمو في مراحل معينة نلخصها فيما يلي: -

1- **تأثير الوالدين:** تمتد هذه المرحلة من الميلاد وحتى البلوغ وتتميز بأن تأثير الوالدين في تشكيل اتجاهات أبنائهم يكون كبيراً، والدليل على ذلك درجة التشابه الكبير بين اتجاهات الآباء والأبناء حتى ولو لم يقصد الآباء التأثير على سلوك الأبناء. أثناء تفاعل الفرد مع والديه تنمو لديه الاتجاهات المختلفة وذلك لتقليده لهما. ومما يساعد على اكتساب الطفل لاتجاهات والديه اتحاده وتوحده مع أحدهما في الفترة الأولى من حياته. والتوحد هو العملية اللاشعورية التي يرتبط فيها الطفل وجدانياً وانفعالياً بأحد والديه فيأخذ عنه كثيراً من قيمه واتجاهاته.

ومن العمليات التي تسهم في نمو الاتجاهات لدى الطفل الارتباط والتدعيم. فمثلاً يسمع الطفل من والديه أن بلده نظيف فترتبط النظافة والجمال ببلاده، وعندما يعبر الطفل عن ذلك يجد تشجيعاً من والديه على ما يقوله.

2- **المرحلة الحرجة في نمو الاتجاهات:** يبدأ تأثير الوالدين في الضعف مع نمو الطفل واحتكاكه بالكثير من المؤسسات الاجتماعية والثقافية. وتمتد هذه الفترة بين 12 – 30 سنة، وتسمى بالمرحلة الحرجة لتبلور الاتجاهات وثباتها واتخاذها شكلاً جامداً مع نهاية هذه الفترة يتعرض الفرد خلال هذه الفترة إلى مؤثرات ثلاث هي: -

أ – الرفاق:

يكون للرفاق تأثيرهم الكبير أثناء فترة المراهقة يميل إلى تبني قيم وآراء واتجاهات الجماعة التي يحبها وذلك لكي تتقبله كعضو فيها.

ب – وسائل الإعلام:

تؤثر وسائل الإعلام في تشكيل اتجاهات المراهقين تأثيراً كبيراً لأنها تزودهم بالكثير من المعلومات بطرق وأساليب وصور مختلفة وتكون عادة مصحوبة بخصائص فنية جذابة. كما أن وسائل الإعلام تعتبر مصدراً لمنبهات مختلفة تدور حول موضوعات لاتجاهات متعددة. وللتليفزيون تأثيره الخاص في هذا الصدد إذ يقدم المعلومات في صورة بصرية وسمعية واضحة متخطياً حاجزي الزمان والمكان.

ج – التعليم:

بينت الدراسات أنه كلما زاد نصيب الفرد من التعليم زادت اتجاهاته التحررية. ولما كان نصيب الأبناء من التعليم يفوق ما حصل عليه آباؤهم كان من المتوقع أن تكون اتجاهات الأبناء أكثر تحررية من الآباء، وهذه هي أحد أبعاد الظاهرة المعروفة باسم " الفجوة بين الأجيال".

ويمكن تقسيم هذه الفترة الحرجة إلى مرحلتين هما: -

1- **المراهقة:** وفيها تشكل اتجاهات المراهق إذ تكون الاتجاهات متنوعة غير ثابتة بدرجة كبيرة. وعندما يخطو الفرد إلى العشرينات من عمره يبدأ في إلزام نفسه بعدة التزامات إذ يكون عليه أن يؤدي صوته الانتخابي وأن يختار مهنة ويختار زوجة ويكون فلسفته الشخصية والاجتماعية في الحياة تلك الالتزامات تقوم على أساس ما لدى الفرد من اتجاهات اكتسبها في مرحلة سابقة، وبالتالي فإن هذه الالتزامات تساعد على بلورة الاتجاهات السابقة وعلى جمودها وتدعيمها.

ويمكن تفسير دور الالتزام في تثبيت الاتجاهات وجمودها من خلال عدم الاتساق المعرفي. فلقد سبقت الإشارة إلى أنه كلما زادت معلومات الأفراد زاد تأثيرها على اتجاهه، إلا أن بعضاً من هذه المعلومات قد يكون غير متسق مع بعضه مما يولد قلقاً وتوتراً. للتخلص من هذا التوتر يلتزم الفرد بعدة التزامات تقوم على أساس اتجاهاته السابقة. ومن هنا تدعم هذه الاتجاهات وتثبت بصورة جامدة في سلوك الفرد لأنها ساعدته على التخلص من توتره الناشئ عن عدم الاتساق المعرفي.

2- **الرشد:** وفيها تتلبور الاتجاهات وتجمد وتتجه نحو المحافظة والدليل على ذلك أنه أجريت دراسة على اتجاهات بعض الطلبة الجامعيين في أواخر الثلاثينات من العمر ثم درست اتجاهاتهم ثانية في الخمسينات. بينت التجربة احتفاظ الأفراد بنفس اتجاهاتهم ولكن مع زيادة نزعتهم المحافظة أكثر من ذي قبل.

مراحل تكوين الاتجاه داخل الفرد:

1 - مرحلة التعرف على عناصر الثقافة والبيئة التي يعيش فيها الفرد. فمثلاً عند تعاملنا مع ثقافة القرية نبدأ في التعرف على أساليب حياة الناس وأساليب عملهم وعلى علاقاتهم ببعضهم البعض.
2 - مرحلة تقييم الفرد لعلاقته بكل عنصر من هذه العناصر. وفي هذه المرحلة يحاول الفرد أن يحكم على أساليب حياة القرويين وينقدها مكتشفاً مزاياها وعيوبها. وفي هذا النقد يعتمد الفرد على أسس منطقية موضوعية وعلى مشاعره وإحساساته.
3 - مرحلة إصدار الحكم فيصدر الفرد حكمه على علاقته بهذه العناصر. فيحدد كيف سيتعامل مع القرويين في المواقف المختلفة، فإذا ثبت واستقر أسلوب تعامله المبنى على الحكم الذي أصدره يتكون الاتجاه.
4 - مرحلة ثبات الاتجاه وفيها يدعم الاتجاه نتيجة لما يحففه الفرد من ارتياح أو مكاسب في علاقته مع القرويين في المواقف المختلفة.

فالأفراد منذ الولادة وحتى الوفاة يعيشون في جماعات مختلفة تتباين في ضروب التفاعلات التي تنشأ بين أفرادها، فهم يولدون في جماعات عائلية ويتكسبون الأنماط السلوكية والاجتماعية في جماعات تربوية منظمة أو غير منظمة، ويعملون في المجالات المختلفة ضمن أطر جماعات، ويتحركون في جماعات اجتماعية وسياسية دينية ويمارسون نشاطاتهم في جماعات رياضية وموسيقية، وفنية وفكرية وأدبية، ويعالجون مختلف مشكلاتهم وأمور حياتهم اليومية في جماعات.

لهذا كله لا بد لنا من أن نرى الجماعات وماهيتها وطبيعة المناشط التي تزاولها خلالها من أجل فهم السلوك الاجتماعي والاتجاهات والمواقف التي يمارسها الناس في مختلف مجالات الحياة.

والجماعات مهما كان عدد أفرادها وأنماط الفعاليات التي تزاولها، ما هي إلا قناطر يعبر الأفراد من خلالها إلى المجتمع، فهي جسور يتم عن طريقها الاتصال والتفاعل بين الأفراد والمجتمع وبدون المرور بهذه الجماعات تكون درجة تكيف الأفراد للمجتمع محدودة وضعيفة، حيث أن هذه الجماعات عبارة عن مؤسسات اجتماعية تسهم في تمكين الفرد من التلائم مع المجتمع وتساعده في التعرف على المواقف والاتجاهات والممارسات السائدة في المجتمع والتكيف معها. وهي تلعب دوراً بارزاً في تطمين حاجات الأفراد فالجماعات مهما كان عدد أفرادها والعلاقات السائدة بينهم تسهم في إشباع الحاجات البيولوجية والاجتماعية والاقتصادية.

فمثلاً الجماعات العشائرية القرابية تشبع حاجات الأفراد الذين ينتمون إليها فالحاجات الجنسية لهم توفر عن طريق نظام الزواج الداخلي من بنات العم (**أخ الأب**) أو بنات العشيرة الذين ينحدرون من سلف مشترك واحد، والحاجات الاقتصادية تشبع عن طريق العمل لهم ضمن إطار مزارع وحقول العشيرة والأقارب الذين ينتمون إليها والحاجة إلى الأمن والاستقرار والطمأنينة توفر عن طريق التضامن والتماسك والالتزام بالأقارب والدفاع عنهم في السراء والضراء والحاجات إلى المعرفة والإلمام بالأعراف العشائرية والقيم والعادات والتقاليد تشبع عن طريق عشائرية أم جماعات أيديولوجية أو تربوية أو أي جماعة، تسهم في تحديد أهداف الفرد القريبة والبعيدة، وتؤثر في نمط أفكاره ومواقفه، وممارساته، وشكل أنماطه السلوكية وتصرفاته العملية في الحياة اليومية، فالمجتمع وما فيه من جماعات توصل تأثيراتها إلى الأفراد عن طريق العائلة، وأبناء المحلة، والمدرسة، والمعمل، والوظيفة، وغير هذه الجماعات التي يتفاعل معها الأفراد ويمارسون نشاطاتهم من خلالها ويخضعون لضغوطها الاجتماعية والثقافية فهي تسهم في قولبة مواقف الأفراد وتصرفاتهم وأفكارهم ومعتقداتهم لذلك نرى الدراسات في علم النفس الاجتماعي وعلم الاجتماع اتجهت إلى دراسة الجماعات باعتبارها المؤسسة

الاجتماعية الأولى في المجتمع، أولى من الفرد الذي هو ثمرة من ثمارها، ومن المجتمع الكبير الذي لا يمكن التعرف على ظواهره الاجتماعية بصورة دقيقة لكبره ولكثرة الجماعات التي ينطوي عليها.

وقد تخلى علماء النفس الاجتماعيون بسهولة عن الاهتمام كلية بالفرد من حيث أثره في المجتمع مقابل تأثره به، وارتفعوا درجة كصالح دراسة (**الجماعة**) التي قوام الفرد عضوياته فيها وما يترتب على تلك العضوية، من علاقات وأدوار ومراكز، لذلك نجد أغلب الدراسة في علم النفس الاجتماعي وعلم الاجتماع والانثروبولوجية الاجتماعية اتجهت إلى دراسة الجماعات الصغيرة كما تتمثل في الجماعات الصفية والمحلية والصناعية والعشائرية والبدوية والريفية والحضرية باعتبارها الوحدات والخلايا الاجتماعية والثقافية التي تدور فيها مختلف المناشط والفعاليات. لذلك يؤكد معظم علماء الاختصاصات السابقة أن دراسة المجتمع وظواهره لا يمكن أن تتم عن طريق دراسة (**المجتمع**) وإنما تتم دراسة هذا المجتمع وثقافته وخصائصه وممزياته عن طريق الجماعات المختلفة التي يتألف منها فهذه الجماعات يستطيع الباحث ملاحظتها ومشاركتها والتعرف على تفاعلاتها نظراً لصغر حجمها وقلة عدد الأفراد المنتمين إليها فهذه الجماعات تمكن الباحث من الإلمام بجميع مكوناتها وممزياتها بعد إتمام دراسة عدد من هذه الجماعات أن نتوصل عن طريق الدراسات المقارنة لها إلى معرفة خصائص المجتمع الكبير الذي يتكون منها فهذه الجماعات مدخل لفهم وإدراك خصائص المجتمع الكبير بل يمكن أن نعتبر خصائصها وأنماطها الثقافية والسلوكية المشتركة هي خصائص ومميزات المجتمع الكبير إضافة إلى هذا لا بد لنا أن نقول أن فعاليات ومناشط الجماعات الصغيرة ما هي إلا مجمل المناشط والفعاليات التي تزاول في المجتمع. وزيادة درجة الفعاليات والمناشط في هذه الجماعات يعني زيادة درجة الفعاليات والمناشط في المجتمع لذلك نجد أن تحسين الفعاليات الإنتاجية والمناشط العملية لدى

الجماعات التربوية والحكومية والعمالية والعسكرية والفكرية أو أي جماعة أخرى يعني تحسين الفعاليات الإنتاجية العملية والفكرية في المجتمع الكبير.

إن أغلب المشكلات الاجتماعية والمعضلات الثقافية والأزمات الحضارية التي يمر بها أي مجتمع من المجتمعات ما هي إلا امتداد المشكلات والمعضلات والأزمات المتواجدة في الجماعات الصغيرة، فالمشكلات التربوية والتعليمية في مجتمعنا أو ي مجتمع ما هي نتيجة لما موجود من مشكلات في التعليم الصفي فهذا التعليم بسلبياته ومشكلاته أثر بدرجة أو بأخرى على وجود مشكلات اجتماعية ضمن نطاق المجتمع وإذا ما أردنا أن نحل هذه المشكلات فلا بد لنا أن نجد الحلول للجماعات التربوية الصفية التي خلقتها، وكذلك الحال بالنسبة لكثير من المشكلات الاجتماعية الأخرى حيث أن مشكلات المجتمع هي مشكلات الجماعات وحل مشكلات الجماعات هو حل لمشكلات المجتمع وزيادة فعالية وإيجابية الجماعات يعني زيادة فاعلية المجتمع. لهذا نجد أن رواد الإصلاح الاجتماعي يعالجون المشكلات اعتباراً من الأوليات التي خلقتها وهي الجماعة، فيرى هؤلاء أن تخفيف الصراع بين جماعات العمال وأصحاب العمل، وجماعات الدينية والعنصرية والإجرامية يبدأ من نطاق هذه الجماعات فهذه الجماعات هي التي أسهمت بخلق هذه المشكلة.

إن دراسة توجيه الجماعات لها أثر كبير في مرحلة التحول والتغير الاجتماعي التي يمر بها مجتمعنا، فهذه المرحلة تتطلب الارتفاع بإنتاجية وفعاليات الجماعات وتتطلب القضاء أو التخفيف من المشكلات الاجتماعية المتواجد لدى الكثير من الجماعات التربوية والعشائرية والثقافية... إلخ بالإضافة لما سبق إن دراسته توجيه الجماعات في مجال إعداد القادة وتدريبهم في مختلف مجالات الحياة، وفي تحسين فاعلية المؤتمرات وعمل اللجان الحكومية الوظيفية والعمالية والزراعية وفي برماج خدمة الجماعات المختلفة في التربية الأساسية وتعليم الكبار

والصناعة والتدريب المهني والنقابي وإدارة الوظائف المختلفة والشركات والمؤسسات العسكرية والدينية ورعاية الشباب والأسرة وفي العلاج النفسي الاجتماعي وفي حقول التثقيف الصحي والإرشاد الزراعي وفي مختلف مجالات العلاقات العامة.

ويهدف المؤلف هنا إلى تزويد القارئ والدارس بمختلف المعلومات المتعلقة بتوجيه الجماعة في المجالات النظرية والعملية بحيث تخدم الطالب وتمكنه من الإسهام في خدمة الجماعات والمجتمع الذي ينتمي إليه. وهنا لا بد أن ننبه الطالب أن أغلب الدراسات والبحوث والمواد النظرية والتطبيقية المذكورة في هذه وجدت في جمادات وأطر ثقافية قد تختلف بدرجة أو بأخرى عن ثقافتنا وتراثنا، لذلك من الصعب أن نتوقع نتائج مماثلة ومشابهة لما هو متواجد في الجماعات السائدة في مجتمعنا، ولكن مع ذلك أن المعلومات النظرية والتطبيقية سوف تكون مادة صالحة لاختبار والتحقق منها ومدى صحتها بل إنها سوف تساعد بدرجة أو بأخرى على فهم مشكلات الجماعات العربية وبالتالي تمكنا من تكوين دراسات خاصة بتوجيه هذه الجماعات وتطويرها وزيادة إنتاجيتها وفعالياتها.

ديناميكية الجماعة:

لا بد لنا قبل أن نتكلم عن توجيه الجماعة من أن نعرف الجماعة وماهيتها وتفاعلاتها وعلاقة الفرد بالجماعة وأنواع الجماعات الإنسانية وضروب التفاعلات الديناميكية بين أفرادها وما ينتج عن هذه التفاعلات من عمليات وعلاقات ونظم اجتماعية وأنماط سلوكية وثقافية تقليدية أو مستحدثة.

أولاً: الفرد والجماعة:

في أي زمان وفي أي مكان وجد الإنسان فإنه يعيش في جماعات منظمة من البشر فلم يعثر علماء الإنسان في بحثهم على رجل عاش وحده فالإنسان لا يستطيع

أن يعيش وحده بلا مجتمع ولذلك يعد عزل الشخص عن المجتمع من أكبر أنواع العقوبات التي ينزلها المجتمع على الشخص فالسجن والحبس ليسا في حقيقتهما إلا عقاباً يقوم على عزل المجرم عن المجتمع، وكم من منفيين يعيشون في قصور فخمة منفهة وعندهم كل ما يلزم للمعيشة الطيبة الهادئة ولكنهم أشقياء لأنهم معزولون عن المجتمع والحياة والاجتماعية.

إن الجماعة التي يعيش فيها الإنسان قد تكون كبيرة أو صغيرة، فقد تكون عائلة وقد تكون أمة بأسرها، وقد تشغل مساحة كبيرة من ارض وقد تشغل حيزاً ضئيلاً وذهب بعض علماء الاجتماع إلى أن معيشة الإنسان في جماعة من البشر منذ ولادته شرط أساسي لتنشئته النشأة الاجتماعية. فقد رأى علماء الاجتماع أن ثمة أطفالاً تركهم ذويهم في أحراش أستراليا والهند التي يقطنها بعض الجماعات البسيطة البدائية، ولقد نشأ هؤلاء بعيداً عن أي محيط إنساني إذا كانت تتعهدهم بعض الحيوانات بعاطفتها الطبيعية الولادية. وكانت تقوم بإطعامهم. وهؤلاء الأطفال هم الذين يطلق عليهم العلماء اسم الأطفال الجن (Fairy Children) والأطفال الذئاب (Wolf's Children) وهم ينشأون مزودين بعادات تجعلهم أقرب للحيوانات منهم للإنسان فلا لغة لهم إذ هم يصدرون أصواتاً تشبه أصوات الحيوانات المحيطة بهم ولا يعرفون المشي بل يزحفون على أربع وعلى بطونهم أحياناً. ومستوى ذكائهم منخفض جداً، فذكاؤهم أقرب إلى ذكاء الحيوانات وعلى الخصوص القردة منه إلى ذكاء الإنسان.

إن الإنسان يكتسب الصفة الاجتماعية عن طريق معيشته مع جماعة من الناس تعلمه اللغة، وتوجد عنده شعوراً بقيمة الجماعة وحرصاً على سمعته فيها، وقبولاً لتقاليدها وعاداتها ومعتقداتها، كما تكون عنده وعياً بالنظم الاجتماعية السائدة فيها فالفرد لا يكتسب صفة اجتماعية، أي يصبح إنساناً يعاشر الناس ويعاشرونه، إلا إذا

عاش في المجتمع، وتعامل فيه مع أفراد الجماعات المختلفة التي يتكون منها. وخضع لنظمه الاجتماعية.

أما إذا لم تتح للإنسان الفرصة ليعيش في مجتمع بشري، يشب فيه ويترعرع كبقية أفراده، فإنه إما أن يموت جوعاً أو عطشاً أو يفتك به حيوان ضار. وإذا قيض الله له حيواناً يغذيه ويرعاه، فإنه ينمو كالحيوان تماماً، مهما كان ذكاؤه واستعداده فلا يتكلم لغة ما، لأن أحداً لم يخاطبه، ولا يعرف ديناً ولا عرفاً ولا تقاليد ولا معتقدات ولا أي شيء يتعلق بحياة الإنسان الاجتماعية.

ولا يعقل أن يجري العلماء تجربة ليثبتوا بها صواب هذا الرأي، فيعزلوا إنساناً عن سائر البشر منذ ولادته ويغذوه بطريقة ما دون أن يتصل به أحد. ولكن هناك حالات وجدت فعلاً، سواء بطريقة الصدفة ولأسباب سياسية، وانعزل فيها الفرد عن الناس وهو لا يزال وضيعاً ومن هذه الحالات المعروفة حالة ذلك الأمير الألماني "كاسبار هاوزر" الذي شاءت الظروف السياسية أن يقضي عن الإمارة وهو وضيع، فحبس في كهف مظلم، ولم يكن أحد، حتى أنه لم يكن يرى وجه من كان يقدم له الطعام. وعندما أطلق سراحه كان قد بلغ من العمر سبعة عشر عاماً. ولكنه كان كالطفل الصغير في عقليته وسلوكه وحركاته ولما حاول السير في شوارع مدينة (نورمبرك) عام 1828، لم يستطيع المشي إلا بصعوبة ولم يكن يعرف من اللغة شيئاً، كما أنه لم يستطيع فهم ما يدور حوله، أو معرفة ما يراه من أشياء، أو ما يستعمله الناس من أدوات وما يلبسونه من ملابس.

وخير مثال على الأطفال المتوحشين حالة تلك الطفلة التي عثر عليها في الهند عام 1920 في مغارة ذئاب، وكانت في الثامنة من عمرها وأطلق عليها اسم "كمالا" وعاشت بعد ذلك تسع سنوات، ثم توفيت، وقد سجلت حياتها في السنوات التسع التي أمضتها في مجتمع بشري. فعند العثور عليها كانت لا تعرف لغة، بل كانت تحدث أصواتاً كعواء الذئاب وكانت تمشي بخفة على يديها ورجليها، وتجري

بسرعة فائقة كالذئاب، كما كانت تجفل من البشر كأي حيوان غير مستأنس. وكانت تأكل اللحم النيء، وتنام بالنهار ولا يغمض لها جفن بالليل، وهكذا كان سلوكها كسلوك الحيوان غير المستأنس، وقد اتبعت في تعليمها وترتيبها وسائل حديثة، ولكنها لم تنجح إلا في تسليمها أبسط القواعد الاجتماعية للسلوك، كلبس الملابس وتناول الغذاء المطهو، كما أنها استطاعت أن تتحدث بشكل مبسط ومحدود. وهكذا ترى أنه في هذه الحالة اكتسب " كمالا " صفة اجتماعية بعد أن عاشت مع جماعة من الناس.

وخلاصة ما تقدم أن الإنسان لا بد له أن يعيش في جماعة من الناس، لكي ينقل عنهم السلوك البشري. فهو يأتي إلى هذا العالم لا حول له ولا قوة، مزوداً بقدرات فطرية، مستعداً للنمو والسلوك كما يسلك البشر، ولكن هذه القدرات لا يمكن أن تظهر وتؤدي وظائفها التي يمتاز بها الإنسان عن الحيوان إلا إذا عاش في ماعة من البشر وتأثر بمن يتصلون به من أفرادها، فنقل عنهم لغتهم وسلوكهم، وعاداتهم ومعتقداتهم وأسلوب تفكيرهم، فمن مهده إلى لحده. يتكون سلوكه ويتشكل بما يتعرض له من مؤثرات اجتماعية تأتيه من والديه، وإخوانه وأخواته، وأصدقائه، ورفاقه في اللعب ومدرسته، ورجال دينه، وكذلك يتأثر الإنسان بالكتب التي يقرأها والصحف التي يتصفحها، والأفلام التي يشاهدها في دور السينما، وبرامج الإذاعة التي يستمع إليها وبغير ذلك من مصادر المعرفة وبدون الاتصال المستمر القوي بالأفراد الآخرين لا يتسنى للوليد أن يصبح إنساناً، أي يسلك سلوك البشر فالعلاقات الاجتماعية التي تنشأ بينه وبين الأشخاص الذين يتعاملون معه في مراحل نموه المختلفة، لا يمكن الاستغناء عنها في تنمية الفرد وجعله إنساناً يمتاز عن الحيوان.

ثانياً: تعريف الجماعة:

الجماعة أو الزمرة مجموعة من الكائنات الاجتماعية يدخل أفرادها بعضهم مع بعض في علاقات اجتماعية مميزة لكل منهم. والجماعة إذن تنطوي على علاقات متبادلة بين أعضائها.

وتعرف الجماعة بأنها: "مجموعة من الناس بينها اتصال وارتباط منظم ولهم تركيب معلوم". وعلى كل حال الجماعة أو الزمرة جمع من الناس يتبادلون التفاعل والعلاقات الاجتماعية، ويقوم هؤلاء الناس بأعمال مشتركة منظمة للوصول إلى أهداف خاصة بوسائل معدودة.

ثالثاً: أنواع الجماعات:

الجماعات البشرية تتفاوت في خصائصها وتكوينها ووظائفها تبعاً لعدة أمور منها ما يأتي:

1 - نطاق العضوية وكيفية الاندماج في الجماعة.

2 - مدة الاجتماع من حيث توقيته ودوامه.

3 - أهداف الاجتماع.

4 - تركيب وتكوين الجماعة أي مكونات الجماعة.

5 - طبيعة العلاقات الاجتماعية وهل هي من النوع المباشر أو غير مباشر مثلاً.

6 - درجة التنظيم الاجتماعي ومستواه.

7 - الاختيار والجبر في اختيار عضوية الجماعة.

وبموجب النقاط السابقة يمكن أن نصنف الجماعات البشرية إلى ما يأتي:

أ- من حيث طبيعة الاندماج ومدته تنقسم الجماعات إلى جماعة دائمة وجماعة مؤقتة ومن أمثلة الأولى العائلة (Family) وأمثلة الثانية الجمهور (Crowd).

ب- من حيث أهداف الاجتماع هناك. جماعات أساسها التعاطف الوجداني والصداقة كما في العائلة والفخذ أو العشيرة. وجماعات تعاقدية كالبنوك والوزارات والشركات.
ج- من حيث التركيب والتكوين نجد أن الجماعات تختلف فهناك الجماعات المتجانسة والجماعات غير المتجانسة.
د- أما من ناحية درجة التنظيم الاجتماعي ومستواه فإننا نستطيع أن نقسم الجماعات إلى جماعات رسمية كالهيئات الحكومية وجماعات غير رسمية كأبناء العشيرة والمحلة أو الحي.
ه- ومن حيث الاختيار والجبر نرى هناك جماعات يندمج فيها الإنسان باختياره كأندية وهناك جماعات لا يكون أمام الإنسان فرصة الاختيار لرفض العضوية أو قبولها كما هو الحال في الجماعات التلقائية كالعائلة والعشيرة مثلاً.
و- أما من جهة العلاقات الاجتماعية، فنجد أن هناك الجماعات ذات العلاقات الأولية المباشرة والجماعات ذات العلاقات الثانوية غير المباشرة.

وفيما يلي سوف نعرض بإيجاز لمختلف الجماعات لتكون نظرة عامة عن هذه الجماعات وأدوارها في الحياة الاجتماعية: -

1. الجماعة الأولية والجماعة الثانوية (Primary and Secondary):

لقد قسم عالم الاجتماعي (تشارلس كولي) الجماعة وفقاً لدرجة الاتصال والود الموجودين بين أفرادها إلى ما يأتي:

أ- الجماعة الأولية (Primary Group):

وهي الجماعة التي يقوم التأثير بين أفرادها وجهاً لوجه (Face to Face)، كما تقوم على التعاطف الودي بين أعضائها. ومثل هذه الجماعة أولية من نواحي عدة أهمها أنها تعبر عن الطبيعة الإنسانية في صورتها الأولى، وينتج عن الوجود

بين الأفراد في هذه الجماعة أن يعني الفرد فيشخصيته. وفي مثل هذه الجماعة تقوم العلاقات الاجتماعية على روابط الدم وروابط الشخصيةوالمعرفة الوثيقة لذلك يمكن أن نسمي هذه الجماعة بالنسبة للفرد الذي ينتسب إليها جماعتنا (We Group).

ب- الجماعة الثانوية (Secondary Group):

والجماعة الثانوية هي المجتمع المعقد في حضارته الشاعة في مساحته والكبير في عدد سكانه مما يجعل التأثير وجهاً لوجه مستحيلاً فالاتصال بين الأفراد ليس مباشراً، ولا محل للمشاركة الوجدانية بين الأفراد وذلك مثل أعضاء حزب سياسي وأبناء الأمة أو المدينة الكبيرة.

2. جماعة داخلية وجماعة خارجية (In group and out group):

أفراد المجتمع الواحد تسودهم علاقة التكيف والنظام والقانون، وتحدد علاقاتهم الواحد إزاء الآخرين. أما علاقاتهم بأفراد المجتمع الخارجي فهي علاقة حرب وسلب وصراع إلا إذا كانت اتفاقيات تغير هذه العلاقات. وعلى الرغم من مبالغة بعض علماء الاجتماع في العلاقات بين أفراد المجتمع الداخلي من جهة.

وبين هذا المجتمع الخارجي من جهة أخرى إلا أن الغالبية العظمى تتفق على صحة هذا الرأي وذلك أن روح الود والعطف تسود العلاقات بين أفراد المجتمع الداخلي، على حين تسود روح النزاع والقتال والشراسة والعداوة والخوف والتنافس علاقات أفراد المجتمع الداخلي (We Group) بأفراد المجتمع الخارجي (Out Group) والأمثلة على ذلك كثيرة نذكر منها الخلافات الدولية الكثيرة على ممر الفترات التاريخية المختلفة، وذلك لأن أبناء الجماعة الواحدة يسودهم عادة روح واحدة تسمى روح الجماعة.

وما يحدث هذا بين الدول المختلفة كذلك يحدث بين الجماعات المختلفة التي تعيش في مجتمع واحد مثل جماعة العمال وجماعة أصحاب الأعمال أو جماعة أبناء سلالة (عنصر) وجماعة أبناء سلالة أخرى. مما يسبب النضال والتنافس بل وأنواع الحروب الداخلية بين أفراد المجتمع الواحد.

3. **جماعة طوعية وجماعة تلقائية (Voluntary Group and in voluntary):**

أ- الجماعة الطوعية (Voluntary Group):

وتمثل هذه في جماعات كرة القدم أو النوادي أو الهيئات العلمية. والإنسان ينتمي إلى هذه الجماعات برغبته وتلعب هذه الجماعة دوراً هاماً في الحياة السياسية والاقتصادية والاجتماعية والدينية للمجتمعات الصناعية الحضرية الحديثة. حتى أن بعض الأمم الصناعية الحديثة قد سميت أحياناً باسم " أمة الواصلين " (Joiners) أي الذين يعملون ما بين بعضهم بعض.

ب- الجماعة التلقائية (In voluntary group):

وهي الجماعة التي ينتسب وينتمي إليها الفرد بحكم مولده، مثل العائلة والعشيرة والقبلية والقرية والمدينة والأمة والمرتبة والطائفة والطبقة. فالشخص ينتمي إلى هذه الفئات والجماعات بحكم انحداره ونسبة بصورة إجبارية غير قادر على تغير انتمائه فهو مشدود بروابط وعلاقات قرابية واجتماعية إليها.

4. **الجماعة الاجتماعية والجماعة الغير اجتماعية (Pre – social and I Anti – Social):**

أ- الجماعة الاجتماعية (Pre – Social):

وهي الجماعة التي تسهم بنصيب كبير في بناء المجتمع وتعمل على تقدمه وتنميته ورفاهيته موقفها من المجتمع ومن الجماعات الأخرى، إيجابي إنشائي.

ب- الجماعة غير الاجتماعية (Anti – Social):

وهذه الجماعة ذات نزعة مضادة للمجتمع وتعمل ضد راحته ورفاهيته وتتمثل هذه الجماعة في جماعة اللصوص ومحترفي القتل والإجرام والنشل.

5. **جماعات منظمة وجماعات غير منظمة:**

أ- الجماعات المنظمة (Organized – Group):

الجماعات المنظمة تتصف بما يأتي:

1. جماعة ذات رباط واحد وهذا الرباط قد يكون بيولوجياً كجماعة سلالة واحدة (عنصر- واحد) (One Race) أو سن أو جنس واحد، وقد يكون رباط حضارياً أو اجتماعياً وذلك كرباط اللغة والدين أو السياسة أو المهنة.
2. جماعة ذات روابط ممتدة مثل العائلة والعشيرة والقبيلة والأمة والجماعات المنظمة قد تكون كبيرة الحجم أو صغيرة معقدة التنظيم أو بسيطة التنظيم، تسودها المركزية أو اللامركزية، ذات حكومة ملكية أو استقراطية أو ديمقراطية أو جمهورية. ذات عمر طويل أو قصير.

ب- الجماعة غير المنظمة (Un organized group):

وتتمثل الجماعة غير المنظمة بالحشد حيث الذين يسهمون فيه مجموعة من الناس مختلفين في أهدافهم وميولهم ومواقفهم لا يجمعهم جامع ولا يربطهم رابط ولا يوحدهم أكثر من مدى.

6. **الجماعات المتدرجة (Social stratification):**

لو نظرنا إلى أفراد أي جماعية لوجدنا – بالرغم من تشابههم في العادات والأخلاق والأنماط السلوكية التي يسيرون عليها – أن بينهم فروقاً ترجع إلى السن والمهنة والمركز الاجتماعي والثروة. فالأفراد الذين تتكون منهم الجماعة ليسوا

متساوين في كل شيء كأسنان المشط ومن هنا يتكون ما يسميه علم الاجتماع بالتدرج الاجتماعي.

كما تسمى الجماعة متدرجة (Social stratification) أو مرتبة إلى مراتب (Ran Kand Status) أي أن لكل فرد فيها درجة أو مكانة أو مركزاً اجتماعياً خاصاً يفرقه عن غيره من الأفراد الآخرين.

وفي معظم المجتمعات - إن لم يكن في جميعها - نجد التفاضل والتباين الاجتماعي بين أفرادها، ونقصد بالتفاضل الاجتماعي الاختلاف التصاعدي بين الأفراد من حيث الحقوق والامتيازات والواجهات والمكانة الاجتماعية، فعندما يصنف أفراد المجتمع بعضهم بعضاً على أصناف ودرجات، وعندما يضعون هذه الدرجات والأصناف على أساس التدرج الأعلى والأدنى والأحسن والأردأ فإننا نسمي هذه العملية التباين الاجتماعي ونسمي هذه الترتيبات أو الأصناف إما بالمراتب والطوائف أو الطبقات.

وفي أكثر المجتمعات نجد ظاهرة اعتقاد الأفراد بأن الناس يختلفون من ناحية قيمتهم الاجتماعية فنجد الأفراد الذين يحتلون مكانة اجتماعية عالية يتمتعون باحترام وإعجاب الآخرين، والأفراد الذين يحتلون مكانة اجتماعية دنيا في نظر بقية الأفراد نجدهم لا يتمتعون بإعجاب واحترام الآخرين بل إنهم قد يكونون موضع عدم الاكتراث أو السخرية في بعض الأحيان. وهذا النوع من الشعور نحو الآخرين سواء كان الشعور بالاحترام والإكبار أو الشعور بعدم الاحترام أو عدم الاكتراث بسبب عدم تساوي الحقوق والامتيازات والواجبات والمسؤوليات والمكانة لذا نجد أفراد كل مجموعة يتصرفون بسلوك معين بعضهم نحو بعض أو نحو الأفراد الآخرين يناسب مكاناتهم ومنازلهم ومستوياتهم وطبقاتهم.

التدرج الاجتماعي في المجتمعات الإنسانية يتخذ شكلين هما:

1 - الطبقات الاجتماعية (Social Class).

2 - نظام الوظائف (Social Caste).

1- الطبقات الاجتماعية (Social Classes):

يعرف (ماكس فيبر) (الطبقة الاجتماعية) بأنها عبارة عن مجموعة من الأفراد المتكافئين في فرص كسب العيش وفي مستوى المعيشة ويعرف (ماكيفر) (الطبقة الاجتماعية) بأنها أي جزء من الجماعة تتميز عن غيرها لا بالنسبة إلى لغتها أو اختصاصاتها بل تتميز عن غيرها قبل كل شيء بمكانتها الاجتماعية (Social States)، وعندما نقول بأن هذا الجزء من الجماعة يتميز عن غيره بالمكانة الاجتماعية (عالية كانت هذه المكانة أم واطئة) فإننا نعني كل ما يتعلق بالمكانة الاجتماعية من صفات وخصائص. فهذا الجزء من الجماعة الذي يتمتع بمكانة اجتماعية عالية مثلاً يتمتع أفراده برفاه اقتصادي أكثر من غيرهم وكذلك نجدهم ذوي مزايا سياسية عالمية أيضاً بالإضافة إلى تمتعهم بامتيازات اجتماعية أكثر من غيرهم في المراتب أو الطبقات الدنيا أو الواطئة. ونجد أفراد هذه الطبقة يتميزون بطراز من الحياة يختلف عن غيرهم، كل هذه العوامل التي تجتمع في جزء من الجماعة تجعل منهم طبقة مميزة ومفعولة في بعض الأحيان عن الطبقات الأخرى وتجعل أفراد هذه الطبقة يميلون إلى من هم على شاكلتهم أو من طبقتهم في حين نجد تباعداً اجتماعياً بينهم وبين أفراد الطبقات الأخرى.

ويجب أن لا يغرب عن البال أن الصفة المميزة للطبقة العليا مثلاً لا تقتصر على الناحية الاقتصادية، إذ من من كان غنياً لا يعني أن يكون من الطبقة العليا، ومن كان فقيراً لا يعني ذلك كونه من الطبقة الدنيا فبالإضافة إلى العوامل الأخرى التي ذكرناها سابقاً يجب أن يتوفر عامل مهم وهو شعور الأفراد داخل كل طبقة بأنهم ينتمون إلى تلك الطبقة وشعورهم بأنهم في تلك الطبقة فالشعور الطبقي عامل

أساسي يزيد من التقارب بين أفراد الطبقة الواحدة ويجعل فيهم وحدة طبقية ذات عواطف متشابهة وشعور متقارب. وكما زاد التماسك بين الأفراد داخل الطبقة زاد الانفصال والتباعد الطبقي بين الطبقات.

إن التقسيم للطبقات كان منصباً على تقسيم الثنائي للطبقات الاجتماعية مثال ذلك:

(1- طبقة النبلاء 2- طبقة الرعاع) أو (1- طبقة الأحرار 2- طبقة العبيد) أو (1- طبقة الأغنياء 2- طبقة الفقراء) أو (1- طبقة الحكام 2- طبقة المحكومين) أو (1- طبقة أصحاب رؤوس الأموال (البرجوازية) 2- طبقة العمال (البروليارية) - التقسيم ماركسي - وهكذا.

وهناك أيضاً التقسيم الثلاثي أو المتعدد (وهذا التقسيم الحديث) للطبقات ويقوم على هذا التقسيم على تصنيف الناس إلى ثلاث طبقات متمايزة أو أكثر مثال ذلك:

(1- الطبقة السفلى، 2- الطبقة المتوسطة، - الطبقة العليا).

2- **الطوائف** (Social Caste):

ذكرنا سابقاً أن العامل الذي يميز وجود الأفراد في طبقة من الطبقات هو مكانتهم الاجتماعية (Social Status) فالمكانة الاجتماعية التي يتمتع بها الأفراد إما أن تكون مكانة مكتسبة (No achieve Status) أو مكانة موروثة (Ascribed Status) والمقصود بالمكانة المكتسبة هو تلك المكانة التي يتمكن الفرد من الحصول عليها بجهده وكده ومثابرته وإخلاصه في العمل، أي أن الفرد يتمكن من التحكم والسيطرة - إلى حد معين - في مكانته الاجتماعية أو في المكانة الاجتماعية التي يصبو إليها إذا واتته الظروف إذا ما حاول بجهوده الشخصية وواتاه الحظ والمقصود بالمكانة الموروثة هو تلك المكانة المقدرة للفرد قبل ولادته أي إذا ولد الفرد في مكانة اجتماعية سيئة سواء كانت هذه المكانة عالية أو واطئة، لم يتمكن الفرد من تغييرها أو الانتقال منها إلى أعلى أو ليس بالإمكان أن يفقد هذه المكانة مهما تبدلت الظروف والأحوال. فنسمي هذه المكانة بالمكانة الموروثة إذ أن مستقبل

الفرد مقرر ومقدر له قبل الولادة بما في ذلك الحرفة التي سيزاولها والعلم الذي سيكسبه وحتى الزوجة التي سيتزوجها.

فالمجتمع الذي يولد أفراده في مكانة اجتماعية مقدرة، أي أن الفرد يولد في مكانة اجتماعية لا يستطيع تغييرها فعند ذلك يتصف المجتمع لا بصفة الطبقات الاجتماعية بل بوجود نظام الطوائف وأبرز مثل على ذلك ما نجده في بعض الجماعات في بلاد الهند. فكثير من الهنود يرثون مكانة أوليائهم ويبقى الفرد في هذه المكانة مهما اكتسب من غنى أو مهما خسر من مال أو مهما اكتسب من علم أو قابليات فالفرق الرئيسي بين نظام الطوائف ونظام الطبقات هو أنه في نظام الطوائف يولد الشخص في طائفة ولا يمكن أن يغيرها أي لا توجد نقلات تصاعدية أو تنازلية بين الطبقات، في حين أن نظام الطبقات لا يحتم أن يولد الشخص في إحدى الطبقات ويبقى كذلك مدى الدهر بل نجد أن الشخص يمكنه أن ينتقل من الطبقة السفلى إلى الطبقة العليا أو ينزل من الطبقة العليا إلى الطبقة السفلى لمؤهلاته وقابلياته ونشاطه.

7- المجتمع المحلي (Community):

يستخدم هذا الاصطلاح كمرادف للمجتمع، ولكنه يطلق على قرية أو مدينة خاصة أو حي أو محلة من المحلات، وحينئذ تسمى المجتمع المحلي أو المحلة، ولذلك يعرفه أحد علماء الاجتماع على أنه جماعة من الناس يعيشون متجاورين في منطقة جغرافية. ولهم مراكز مشتركة لنشاطهم ومصالحهم ويعملون سوياً في إنجاز المشروعات الضرورية لحياتهم.

لقيام المجتمع المحلي يجب أن تتوفر شروط أساسية أهمها:

1- المكان الجغرافي المحدود النطاق والمعالم: (الدائرة المكانية Locality).

وهذا النطاق يكثر إلى حد ما بالنسبة للجماعات الرعوية. لأن الأفراد في حالة الرعي، ينتقلون من مكان لآخر داخل نطاق مكان جغرافي واسع. أما بالنسبة للجماعات المستقرة فيكون صغيراً نسبياً.

2- الاشتراك الفعلي في وجوه النشاط الجمعي: ولذلك يمتاز هذا المجتمع بتعاون أفراده، واعتماد بعضهم على البعض الآخر، وظهور مبدأ تقسيم العمل وتنوع الوظائف وتوزيع القوى والجهود وعدم وجود فروق طبقية ظاهرة.

3- يجب أن يكون للمجتمع المحلي تكوين مميز: يتمثل في قواعد منظمة لسلوك أفراد، وللعلاقات المتبادلة فيما بينهم، ومعبرة عن اتجاهاته وتاريخه المشترك، وبمعنى آخر يجب أن تقوم فيه نظم اجتماعية وهيئات ومؤسسات.

وهذه الشروط والخصائص تفسر لنا قوة الترابط الاجتماعي في المجتمعات المحلية وقوة عاطفتها الاجتماعية.

وليس لا يمنع من أن يكون المجتمع المحلي جزءاً من مجتمع أكبر أوسع نطاقاً أي أن هناك مجتمعات محلية داخل مجتمعات أخرى، وليس ما يمنع من أن تنطبق خصائص المجتمع المحلي على المجتمعات العشائرية والقبلية كما تنطبق على المجتمعات المتحضرة. لأن النقطة الأساسية هي ضرورة قيام نظم تؤدي إلى استقرار الحياة الاجتماعية.

رابعاً: الجماعة والمجتمع (Group Society):

المجتمع جماعة من الناس يتعاونون فيما بينهم للحفاظ على أنفسهم ولدوام نوعهم. أو مجموعة من الناس ترتبط فيما بينهم بعلاقات ومصالح دائمة، أي أن المجتمع يشمل على جماعة من الناس تربطهم علاقات لها أثر دائم في حياتهم وفي علاقاتهم بعضهم مع بعض. ويعرف المجتمع بمجموعة من الناس يسكنون أرض معينة تربطها بهم تاريخ وتفاعلات وتأثيرات متبادلة وعادات وأنماط سلوك وتقاليد مشتركة. ويعرفه موريس كنزبرك بأنه مجموعة من الأفراد تربطهم أو تجمعهم

علاقات معينة أو طرائق من السلوك تميزهم عن أفراد آخرين لا تشملهم أو تربطهم هذه العلاقات أو يتباينون عنهم في السلوك. بصورة عامة بالتعرف التالي المجتمع نسق مكون من العرف المنوع والإجراءات المرسومة ومن السلطة والمعونة المتبادلة، ومن كثير من الجماعات والأقسام، وشتى وجوه ضبط السلوك الإنساني والحريات، هذا النسق الدائم التغير يسمى المجتمع، إنه نسيج العلاقات الاجتماعية وأخص صفات المجتمع أنه لا يثبت على حال.

ويتألف المجتمع من ثلاثة مقومات هي:

أولاً: الأرض (Territory):

التي يسكنها أعضاء المجتمع ويتخذ منها وطناً لهم وتتوارثها أجيالهم المختلفة جيلاً بعد جيل يتأثرون بها ويؤثرون فيها ويتفاعلون معها باستمرار من أجل إشباع حاجاتهم وتطمين رغباتهم فهي جزء من حياتهم الاجتماعية ولقد أشار دوركهايم عميد الاجتماعيين الفرنسيين إلى أن أرض أي مجتمع تعد " اجتماعية " بالقدر الذي يبذله فيها الأفراد لتهيئتها لحياة المجتمع إذ كلما بذل الإنسان من جهة في هذا السبيل، كلما أصبحت وكأنها جزء من النظم الاجتماعية التي أنشأها الإنسان ليسهل معيشته.

ثانياً: السكان (Population):

وهم الأشخاص الذين يتبادلون التفاعل الاجتماعي فيما بينهم من جهة وفيما بينهم وبين الظروف الطبيعية (الأرض والمناخ) من جهة أخرى منذ فترة طويلة من أجل إشباع وتطمين حاجاتهم وتنظيم علاقاتهم وتنسيق شؤونهم في الحياة الاجتماعية.

ثالثاً: النظم والحضارة (Systems and institution culture):

لكل مجتمع مجموعة من النظم تنظم وتحدد علاقات أعضاء المجتمع ونشاطاتهم القرابية والاقتصادية والسياسية والاجتماعية ولكل مجتمع حضارة تتألف من الأنماط السلوكية والأساليب المعيشية والعادات والتقاليد والمعتقدات التي تسهم في تشكيل قيم ومعتقدات وعادات الناس وتحدد الأنماط السلوكية والأساليب التي يمارسها أعضاء المجتمع في العمل والمأكل والمسكن وجميع مجالات الحياة الأخرى.

9- أنواع المجتمعات:

أ- المجتمع البسيط (Simple Society):

المجتمع البسيط هو المجتمع الذي لا يمكن أن ينقسم إلى أجزاء أقل منه ولا توجد به سماتوصفات وخصائص تشير إلى أنه مركب ويسمى دوركهايم هذا المجتمع (**بالخلية الاجتماعية**) أو (**المعشر**) (Horde) وهي بمثابة النقاط الهندسية في علم الهندسة (وهي وضع مجرد عن الطولوالعرض)، وهي نقطة لا وجود لها عملياً ولكنها مع ذلك لازمة الافتراض لتسهيل البحث العلمي. وهذا المعشر لازم الافتراض لكي يكون نقطة بدء لإنشاء سلم اجتماعي تتدرج فيه المجتمعات من بسيطة إلى معقدة إلى أكثر تعقيداً وقد أثبت أحد تلاميذ دوركهايم وهو (**مارسيل موس**) وجود مثل هذه المجتمعات في بعض فصول السنة عند (**الأسكيمو**) وبخاصة في (**ألاسكا**) و (**كريندلاند**)، بل واثبت وجود مثل هذا المجتمع في مناطق متعددة من العالم.

ب- المجتمع المركب (Complex Society):

أما المجتمع المركب فإنه يتألف من أكثر من جماعة وهو يتدرج في كبره وتعقده من البشر (Horde) إلى العشيرة (Clan) إلى القبيلة (Tribe) ثم إلى الاتحاد (Phratrle) إلى ما هو أعقد من ذلك من المدينة والأمة.

خامساً: ديناميكية التفاعل الاجتماعي:

الإنسان لا يعيش إلا في مجتمع من المجتمعات الإنسانية وفي أثناء معيشة الإنسان في المجتمع يحصل بينه وبين أفراد المجتمع تفاعل أو تأثير متبادل. فأفراد المجتمع لا يظلون معزولين الواحد بمنأى عن الآخر بل تنشأ بينهم صلات، حيث يتبادلون الأفكار التي يحدث بينها ما يشبه التفاعل الموجود في العالم المادي الكيماوي وهذه الأفكار إذا تفاعلت إنما ينتج عنها أفكار جديدة تؤدي إلى ألوان جديدة من النشاط الاجتماعي. وبعض علماء الاجتماع يعتبرون أن العمليات والعلاقات كأنها ليست إلا أنواعاً من التفاعلات الاجتماعية فمثلاً يعرف جان (Cillin) العمليات الاجتماعية بأنها "وسائل التفاعل أو التأثير المشترك التي نلمسها عندما يتقابل الأفراد والجماعات وينشئون نظماً لعلاقاتهم أو وسائل التفاعل التي نلمسها عندما يحدث تغير يؤدي إلى اضطراب سبل المعيشة الاجتماعية السائدة في الجماعة".

فالتفاعل الاجتماعي إذن يدل على جميع ما يمكن تصوره من علاقات وعمليات اجتماعية تحدث في مجتمع ما، سواء كانت هذه العلاقة بين فرد وآخر أو بين جماعة وأخرى أو بين فرد وجماعة أو بين فرد والمجتمع الكبير وهو عبارة عن الأثر الذي يتركه شخصان أو أكثر كل منهما في الآخر ولكي يتم التفاعل بين أفراد أو جماعات لا بد من توافر شرطين أن يوضع الأفراد إزاء بعضهم بعض بحيث يكونون متصلين بالآخرين، ولا يعني الاتصال الاجتماعي (Social Contact) أن يكون الأفراد متلامسين جسمياً، بل يعني أن يكون كل فرد لامساً لما يفعله الآخرون وذلك عن طريق الحواس والمقدرات العقلية التي هو مزود بها بشكل طبيعي وعن طريق ما يستحدثه الإنسان في هذا السبيل من وسائل التقربة بين الأفراد والمجتمعات كالتليفون والتلغراف والراديو والرسائل البريدية وغيرها من الوسائل الأخرى وقد يكون الاتصال إيجابياً (Positive) أو سلبياً. ويكون

الاتصال إيجابياً إذا أدى بالأفراد المتصلين إلى علاقة من العلاقات الإنشائية (Constructive) أو تلك التي تؤدي إلى زيادة الروابط وتجميعها (Accommodation) كعلاقة التعاون Co-operation والتكيف Adaptation والتوافق Assimilation والتمثل Assimilation وهكذا. يكون الاتصال بالعكس سلبياً إذا تمخض عن العلاقات المدمرة والمفككة (De-astrictive) أو تلك التي تؤدي إلى إضعاف الحياة الاجتماعية أو التي تؤدي إلى تفرق وتبعثر الروابط مثل التنافس Competition والصراع Conflict.

العلاقات الاجتماعية (Social relation):

علم الاجتماع هو العلم الذي يدرس العلاقات الاجتماعية من حيث أنها تمثل روابط بين فردين فأكثر وهذه الروابط لا تتصور إلا في مجتمع فالأسرة مثلاً عبارة عن علاقة بين زوج وزوجة من ناحية وبينهما وبين الأولاد من ناحية أخرى. والملكية علاقة أقرها المجتمع بين المالك والشيء الذي يمتلكه من جهة، وبينه وبين الأفراد الآخرين من جهة أخرى، واللغة ليست إلا علاقة بين أفراد في مجتمع ما تربط بينهم وكذلك الشأن في الدين والسياسة والقضاء.

فالطبقات الاجتماعية التي تسود مجتمعاً من المجتمعات ليست إلا علاقات اجتماعية تحدد موقف كل فريق من الأفراد ذوى المستويات الأخلاقية المختلفة بعضهم من بعض، فقد تكون الطبقات مقفلة ولا يحق لفرد من طبقة أن ينتقل لطبقة اجتماعية أخرى وقد تكون مفتوحة بحيث يستطيع كل فرد أن يبلغ المكانة الاجتماعية التي تؤهله لها أعماله ومواهبه.. والقواعد الأخلاقية ليست هي الأخرى إلا وسيلة من وسائل تحديد العلاقات الاجتماعية السائدة بين الأفراد في المجتمع، وكذلك العادات والتقاليد وغيرها من الأنماط السلوكية.

وإذا نحن أردنا أن ندرس العلاقات الاجتماعية لوجدنا أنها تكون الأسس الأولى للحياة الاجتماعية فإذا أوجد فردان فأكثر في مكان ما فلا بد من حدوث

علاقات ما بينهم أو بينهما وتبدأ هذه العلاقات بأن يتأثر واحد منهما بـالأخر فتتكـون بيـنهما علاقـة تـأثير وتأثر من جانب واحد أو تأثير متبادل. ولنفرض أن هذا التأثير المتبادل أدى في النهايـة إلى وقـوع أي مـنهما تحت سيطرة الأخر فأصبح واحد منهما تابعاً للأخر إذا أصبح متبوعاً. ومن هنا تتكون علاقة بين الاثنين هي علاقة سيادة بالنسبة لأحدهما وعلاقة خضوع بالنسبة للأخر. ولكننـا قـد نتصـور أن التـأثر متبـادل بيـنهما بحيث تنتهي العلاقة بينهما إلى عدم تفوق أي منهما على الأخر وينتهي باتفاق يسوى بين الاثنـين وتتكـون علاقات توفيق بين كل منهما. ولكي نفهم هذا الكلام بشكل أوضح، نفرض أن هذين الفردين قد تنازعا عـلى امتلاك من الأرض فإن علاقة أولى تنشأ بينهما وهي علاقة تنافس. قد تتحول فيما بعد إلى صراع يريـد فيـه كل منهما أن يقضي على الأخر، وينتهي الأمر بالمتصارعين إما إلى انتصار أحدهما فتنشأ علاقة جديدة بينهما هي علاقة سيادة بالنسبة لأحدهما وعلاقة توصية أو خضوع بالنسبة للآخر. وقد ينتهي الأمر بعـدم تفـوق أي منهما على الأخر ويلجأ الاثنان إلى قسمة الأرض موضوع النزاع فيما بينهما، ومن ثم تسود بينهما علاقـة توفيق بين رغبتيهما المتضادتين، فيتنازل كل منهما عن جزء من مطالبه ويتقابل الاثنان في منتصف الطريـق ولنفرض أن فردين امتلكا سوياً قطعة من الأرض لـذا نجـد هـذين الفـردين لا تنشـأ بيـنهما علاقـة تنـافس وتصارع، بل يسود بينهما نوع من التعاون والعمـل المشـترك في سـبيل تحقيـق هـدف واحـد يتفقـان عـلى تحقيقه وهو العمل على تحسين الإنتاج، وينتج من هـذه العلاقـات المتلاحقـة مـا تصـل إليهـا المجتمعـات الإنسانية من تنظيم لهذه العلاقات في شكل نظم قانونية ودينية وأخلاقية وتربوية.... الخ. وما يحـدث بـين الأفراد من تفاعل قد يحدث بين الجماعات التي يتألف منها المجتمع أو بين المجتمعات المختلفة.

موضع العلاقات الاجتماعية: لما كانت الحياة الاجتماعية كلها ليست في الواقع إلا نتيجة حتميـة للعلاقات التي تربط بين الأفراد والتفاعلات التي تحدث بينهم

فإن موضوع العلاقات الاجتماعية موضوع شال بحيث يستطيع أن يدرس المجتمع بأكمله من خلال دراسته للعلاقات الاجتماعية السائدة به ويستطيع أن يتناول موضوعات علم الاجتماع كلها عن طريق تناوله الموضوعات المتعلقة بالعلاقات الاجتماعية. فمثلاً التغير الاجتماعي (Social change) يعتبر عملية أو علاقة كبيرة تحتوي على عدد لا يحصى- من العلاقات والعمليات الاجتماعية الأصغر منها. والعقل الجمعي (Croup mind) ليس هو الأخر إلا علاقة اجتماعية، إذ هو ينتج من تفاعل العقول الفردية وتشابك عواطفها، إذ ينشأ عن هذا التفاعل لون جديد من ألوان الفكر هو الفكر الاجتماعي أو العقل الاجتماعي أو الجمعي، والعقل الاجتماعي وإن كان صادراً عن العقول الفرية ألا أنه لا يختلف عنها في صفاته النفسية. فنستطيع عن طريق دراستنا للعلاقات الاجتماعية دراسة العقل الجمعي مثلاً وموقفه من العقول الفردية والصلة بينه وبينها.

والتنظيم الاجتماعي (Social organization) ليس إلا نوعاً من تنظيم العلاقات والصلات الاجتماعية وبالعكس التحلل أو التفكك الاجتماعي ليس إلا القضاء على هذه الصلات وإبدالها بصلات أخرى تتباين مع الصلات التي يرتضيها المجتمع. ونستطيع إذن دراسة التنظيم والتفكك (Social Dis organisation) وإعادة التنظيم أو التنسيق الاجتماعي (Social re Organsation) عن طريق دراستنا للعلاقات الاجتماعية فدراسة العلاقات الاجتماعية إذن ليست إلا دراسة المجتمع بكل مظاهره من خلال دراسة العلاقات السائدة به.

العمليات الاجتماعية (Social Proesess):

لقد أطلق علماء الاجتماع اسم العمليات الاجتماعية على تلك العلاقات الاجتماعية المؤقتة التي تنشأ بين الأفراد لفترة ما قبل أن تتحول إلى علاقات أخرى لها نوع من الثبات والاستقرار. فالعملية الاجتماعية هي علاقات التأثر والتأثير المتبادلين بين أفراد جماعة من الجماعات أو مجتمع من المجتمعات وهي علاقة

التفاعل المشترك بين الأفراد الذين يتكون منهم المجتمع. ومن هنا يطلق علماء الاجتماع اسم العمليات الاجتماعية على علاقات التفاعل بين الأفراد كالتعاون والتنافس والتصارع والاندماج والتمثل والتحضر أو التجانس الحضاري (Acculturation) والتنشئة الاجتماعية أو التطبيع (Socialization) إلى آخر كل ذلك من العلاقات التي تنشأ بين الأفراد بشكل مؤقت ويجب أن نفرق بين هذه الأنواع وبين أنواع التفاعل الموجودة بينهم والتي مفروض فيها أن تؤدي بعد أن تتم إلى علاقات أخرى أكثر استقرار ودواماً ويطلق العلماء اسم العلاقات الاجتماعية على تلك العلاقات الناتجة عن العلاقات (أو العمليات) المؤقتة، وهي التي يكون لها نوع من الثبات والاستقرار والدوام النسبي فيتحدثون عن علاقة (Relation) السيادة وعلاقة الخضوع وعلاقة الرئاسة وعلاقة التحمل أو التساهل وعلاقة الحب والكره وعلاقة الائتلاف. وعلاقة الزمالة وعلاقة الزوجية.. الخ. نستطيع إذن أن نقول أن ليس ثمة فرق نوعي بين العملية الاجتماعية والعلاقة الاجتماعية لأن الأولى ليست في الواقع إلا نوعاً من العلاقة التي تنشأ بين الأفراد ولكنها علاقة تعكس لنا كيف يتصرف الأفراد إزاء بعضهم البعض كما ترينا آلية التأثير المتبادل بينهم أكثر مما تتم عن علاقة وصل إليها الأفراد بعد مرورهم بعدد من العمليات، والعلاقات التمهيدية للوصول إلى علاقة لها نوع من الثبات والاستقرار بل التبلور والجمود، فالفرق بين العملية الاجتماعية والعلاقة الاجتماعية ليس إذن فرقاً نوعيا، بل هو بكل بساطة فرق في الدرجة أي درجة الثبات والاستقرار. ولكن ما الفرق بين النظم الاجتماعية والعلاقات الاجتماعية؟ الفرق هنا في الدرجة لا في النوع. فالنظم الاجتماعية هي نوع من العلاقات الاجتماعية يحدد التزامات الأفراد وحقوقهم كما سُبق أن بينا. والنظم الاجتماعية ليس إلا علاقات اجتماعية تبلورت وجمدت واكتسبت بمرور الزمن والأجيال المتعاقبة استقراراً واحتراماً معيناً. بحيث أصبحت قواعد لتنظيم السلوك في النواحي الاجتماعية. والعلميات التفاعلية الهامة تنقسم إلى

فئتين بحسب دورها في الحياة الاجتماعية وفيما يلي عرض لهذه العمليات التفاعلية الاجتماعية:

أ- **العمليات المجمعة** (Associative Preces):

وهي العمليات التي تؤدي إلى المجتمع مثل التعاون والتكيف والتوافق والتمثيل والتحضر والاخاء والحب والزواج، وفيما يلي عرض لهذه العمليات:

1- **التكيف الاجتماعي** (Accomodation):

وهي عملية الأخذ والرد الوديين بين الأفراد وهي عملية توفيق بين الأفراد، وتقوم على التساهل والتحمل والتضحية. كل يضحي بجزء من حريته أو من مصالحه في سبيل الصالح العام والهدف، وعملية التكيف الاجتماعي تستلزم وقتاً طويلاً يتدرب فيه الأفراد على هذه التضحية، حتى تتقارب أمزجتهم وتتداني آراؤهم وأفكارهم.

2- **عملية التوافق البيئي** (Adeptation):

وهي عملية بفضلها تتم المواءمة بين النشاط الإنساني وبين البيئة. وخاصة فيما يتعلق بالوسائل الفنية (التكنولوجية) التي يسلكها الأفراد والجماعات لتحقيق إشباع الحاجات البيولوجية والاجتماعية. وقد انقسمت الجماعات منذ القدم في موقفها من مؤثرات البيئة ومبلغ ما تفرضه من قيود، فبعض المجتمعات لم تقف مكتوفة الأيدي إزاء البيئة الطبيعية، وابتكرت الوسائل التي أعانتها في السيطرة عليها وجماعات أخرى استملت لما تفرضه عليها البيئة الطبيعية وقنعت بما تقدمه لها من الموارد التي تشبع حاجاتها ولم تحاول أن تجهد نفسها لاستغلال مواردها استغلالاً ايجابياً.

3- **عملية التأقلم** (Acclimization):

وهي عملية التكيف مع البيئة الطبيعية الجديدة أو إقليم يختلف فيه ظروفه المناخية أو أحواله الطبيعية عن البيئة الطبيعية التي نشأت فيها الجماعة المتكيفة.

والواقع أن عملية التأقلم لا تعتبر عملية اجتماعية فحسب بل هي أوسع من ذلك لأنها عملية طبيعية. تحدث في كل الممالك الحية نبتية وحيوانية وبشرية. فنجد مثلاً أن أنواعاً من النباتات تنمو وتتكاثر في بيئاتها الأصلية وفي غر الأجواء التي نشأت فيها، وكذلك الشأن بالنسبة لبعض الحيوانات التي استؤنست في غير مواطنها، ويصدق هذا أيضاً على الجماعات البشرية في هجرانها المستمر من وطن لآخر.

4- **التمثيل أو المزج** (Assimilation):

والتمثيل هي العملية التي بها تتوحد مواقف أشخاص متعددين في موقف واحد أو موحد. وهي عملية جعل أفراد الجماعة يفكرون سوياً كوحدة غير منقسمة، وهي عملية توحيد المواقف المتناقضة والقيم المتضاربة. وهي تحدث عادة بمرور السنين وبدون أن يشعر الأفراد. فيصبح الأفراد وقد توحدت أفكارهم بعد أن كانت متفرقة.

وتبدو عملية التمثل واضحة في المظاهر الحضارية. فقد كان المهاجرون إلى أمريكا مثلاً يصادفون مشقة بالغة في تكيفهم للبيئة الحضارية وكانوا يشعرون بشيء من الصراع بين ترائهم الحضاري وبين التراث والأنماط السلوكية الأمريكية. ولكن تحت تأثير ظروف البيئة الاجتماعية والحضارية التي تدفع بهم إلى الاختلاط والتفاعل أمكن لهؤلاء المهاجرون بالتدرج أن يتمثلوا الحضارة الأمريكية ومظاهرة الحضارة وأصبحوا أمريكيين وهذه العملية تسمى التحضر (Accultaration).

5- **عملية التنشئة الاجتماعية** (Socialization):

وهي العملية التي يصير بمؤدها الطفل الوليد إنساناً يفكر ويدرك ويتكلم ويرغب ويأل. وتبدأ هذه العملية منذ ولادة الطفل. لأنه في مراحل حياته الأولى لا يعد وأن يكون كتلة بيولوجية، ثم تتولاه العائلة بالتربية والتنشئة على أن يكون كائناً اجتماعية ومواطناً فاضلاً. فتسلمه لغة الجماعة وعاداتها وعرفها وتقاليدها وأنماط سلوكها أي أن التنشئة هي العملية التي تحول الإنسان من كائن بيولوجي يدعي في عرف علماء الاجتماع بالفرد (individual) إلى كائن اجتماعي له شخصية.

شخص Person = تنشئة اجتماعية Socialization × فرد Individual

6- **التعاون** (Co- operation):

والتعاون عملية اجتماعية يرجع الفضل في ترويض الأفراد عليها إلى العائلة أولاً ثم إلى البيئة الاجتماعية، لأن المصالح ووحدة الأهداف تؤدي بالأفراد إلى التعاون لتحقيق المصالح المشتركة والخير العام. فالإنسان لا يتمكن من إشباع حاجاته البيولوجية والاجتماعية بمفرده مهما كان ذلك الإنسان لذلك لا بد له ليشبع هذه الحاجات من التعاون مع الآخرين.

ب- **العمليات المفرقة** (Dis Sociative Process):

وهي العمليات التي تؤدي إلى التنافر والانحلال والتفكك والتفرقة مثل التنافس والصراع والكراهية والطلاق والحرب وما إلى ذلك وفيما يلي عرض لهذه العمليات.

1- التنافس (Competition):

التنافس عملية اجتماعية منشطة للقوى والإمكانيات الإنسانية ما دام في الحدود المعقولة وفي صورته الإنشائية والإيجابية (Constructive) أما إذا خرج عن حدوده انقلب إلى صراع وأصبح تنافساً هدمياً، وهو يتولد عادة من التعاون لأن هذه العملية هي محك التنافس ومبعثه فقد يكشف ميدان العمل بعض القدرات والمميزات الخاصة ويستطيع الفرد بفضل ذلك أن يضع نفسه بالنسبة للآخرين من حيث الكفاءة والاستعداد وحسن التقدير، ومن ثم ينشأ التنافس بين الأفراد في حدود كل جماعة أياً كان نطاقها وهي عملية في بدايتها تكون محببة لنفوس الأفراد حيث تطلق قواهم الكامنة ومواهبهم المستترة في أرقى صورة وأكمل مظهر. ولكن إذا انقلبت إلى صراع خطير يستبيح فيه المتنافسون كل ألوان الخديعة والغش والتنكر للمبادئ الإنسانية تصبح منفرة للنفوس.

2- الصراع (Conflict):

الصراع من أخطر العمليات الاجتماعية لأنه يعبر عن نضال القوى الاجتماعية ومبلغ تصادمها، وهو المظهر المتطرف للمنافسة. فقد يحدث في كثير من الظروف أن تخرج المنافسة عن طبيتها بأن يقذف المتنافسون في ميدان المنافسة بكل قواهم وإمكانياتهم، يغالبهم التحدي ويمتلكهم مبدأ تنازع البقاء، والبقاء للأقوى والأصلح. وغني عن البيان أن المجتمعات في هذا المجال تخسر قسطاً غير يسير من الطاقة الإنسانية نتيجة هذا الغلو والإسراف والتمسك بالأطراف المتناقضة.

ومن العمليات الاجتماعيـة المفرقة نذكر كذلك المعارضة (Opposition) أو (Con traveintion).

الفصل الثاني

تطبيقات توجيه الجماعة في التربية

الفصل الثاني

تطبيقات توجيه الجماعة في التربية

هؤلاء التلاميذ والتلميذات الذين يجلسون في الصفوف، هم قادة المستقبل. سوف يكون منهم السياسي، والعالم، والقاضي، والمدرس. وكل منهم يمكن أن يؤثر في محيطه المباشر، أو في وطنه، أو في ما هو أبعد من حدود وطنه. يمكن أن يكون منهم المجرم ومكافح الجريمة، الأناني والمضحي بحياته في سبيل الإنسانية، والقائد والتابع..... إلخ. ما الذي يمكن أن يفعل المربي لكي يساعد أولئك التلاميذ والتلميذات على أن يتعلموا استخدام قدراتهم وإمكانياتهم كأعضاء في جماعات - وقوة الجماعات هي التي تحكم اليوم مصائرنا المشتركة - في سبيل الوصول إلى غايات سليمة؟

وقد كان نظام التعليم، في وقت من الأوقات، قائماً على أساس الرعاية الفردية، أي على أساس التفاعل بين فردين: المدرس والتلميذ، أو التفاعل بين المدرس وعدد محدود من التلاميذ، كما كان يحدث حيث يتتلمذ عدد محدود من الطلاب على يدي فيلسوف أو عالم، ونحن نسمع اليوم الكثيرون ينادون بأن هذه الرعاية الفردية هي المثل الأعلى في التربية، وإذا كانت لظروف لم تسمح بتحقيق هذه النسبة بين المدرس والتلاميذ، أو ما يقرب منها، إلا أن الكثيرين من المربين لا زالوا يفكرون أو يأملون، تحقيقاً لهذه الرعاية الفردية، في أن يقيموا نمطاً في التسليم قائماً على أساس علاقات فردية، أي على أساس العلاقات المباشرة بين المدرس وبين كل من الثلاثين أو الأربعين تلميذاً الذين يكونون جماعة الصف، سواء في العمل داخل الصف، أو في الضبط، أو في توزيع العمل، أو حتى في المناقشات.

ولكن التطورات الاجتماعية والاقتصادية والعلمية الحديثة، والرغبة الشديدة من جانب الشعوب لتجنيب العالم ويلات الحروب، أكدت أهمية الأهداف الاجتماعية للتربية، وعدم الاقتصار على مجرد التحصيل. كما وجهت الانتباه إلى إمكان استخدام الصف المدرسي كوسيلة طيبة للتعلم الاجتماعي. ومعنى ذلك أن تقسيم التلاميذ على أساس الحاجات والقدرات الفردية، ودراسة حاجات الفرد واهتماماته، وعداد المناهج والبرامج لسد هذه الحاجات والاهتمامات... كل هذه لا تكفي وحدها لخدمة الفرد في المجتمع الحديث، كما أنها لا تكفي لخدمة الجماعة ككل. ولذلك كان حتماً على المدرس أن يكون دارساً لديناميات الجماعة، خبيراً بدراسة بنائها وتفاعل أفرادها، وانتقاء الخبرات للجماعة.

وقد ساعدت على حدوث هذا التطور في أهداف التربية النظريات والبحوث النفسية، وفي مقدمتها نظرية المجال واهتمامها بدراسة التفاعل بين الأفراد في الجماعة، سواء في المصنع أو أثناء المناقشة، أو في تدريب القادة، وكذلك البحوث السوسيومترية لمورينو وجيننجز، وامتداد مدارس التحليل النفسي إلى مجال العلاقات الشخصية - الاجتماعية وتطبيقاتها في العلاج الجسمي، وتطور الخدمات النفسية والاجتماعية المدرسية واهتمامها بالعلاج الجسمي، والبحوث المتعلقة بالتنشئة الاجتماعية.

ولقد كانت بعض فرص التفاعل الجماعي مهيأة عن طريق عدد من نواحي النشاط المدرسي مثل الجمعيات والأندية المدرسية، وعن طريق عدد من الطرق الحديثة مثل طريقة المشروع... إلخ إلا أنها كانت تستخدم أساساً كوسيلة لإثارة الدافع إلى تعلم المواد التقليدية. كما أن المدرس في معظم هذه المواقف كان يقف في جانب، والصف في جانب آخر.

ولقد بدأنا اليوم نتسائل في إلحاح: هل يكون الصف المدرسي جماعة ؟ وإذا كان الأمر كذلك، فما معناه بالنسبة للمدرس من حيث أهدافه، واتجاهاته وطرائقه

في عمله؟ والمدرس يواجه في عمله اليومي بالمدرسة الكثير من المشكلات التي لن يستطيع فهم أسبابها أو العمل على حلها، إلا إذا استوعب مفهوم الصف المدرسي كجماعة. فهو قد يجد أحياناً أن الأمور لا تسير في صفه كما يجب أن تكون رغم أن أفراد هذا الصف متفوقون في مستواهم الدراسي. وهو قد يجد أن بعض الأساليب تصلح لصف ولا تصلح لصف آخر. أو هي تصلح في وقت معين للجماعة، ولا تصلح لنفس الجماعة في وقت آخر، وهو قد يعجب أحياناً لماذا يستمتع بعض الأطفال بالشهرة والمكانة دون الآخرين رغم أنهم لا يمتازون عنهم في شيء ظاهر، أو لماذا يطغى الحماس على الجماعة في وقت من الأوقات بينما تظهر عدم المبالاة في وقت آخر... كل هذه الظواهر تحدث كل يوم وكل ساعة في المدرسة، وهي منظمة على أساس جماعات نطلق عليها صفوف أو فرق أو أسر، أو أندية، وكل جماعة لها قائد هو المدرس، أو المشرف أو الرائد... إلخ.

ونظراً لأن التلاميذ يتعلمون في المدرسة في جماعات، لذلك فإن طرق التعليم يجب أن تتعرض لمختلف أنواع التفاعل بين التلاميذ كأعضاء في جماعات. ولا يعني ذلك التقليل من أهمية أسس التعلم الفردي التي ثبت صحتها عن طريق الدراسات التجريبية ولكنه يعني إضافة بعد جديد إلى أبعاد عملية التعلم في المدرسة.

الصف المدرسي كجماعة: جماعة الصف المدرسي هي وحدة مجتمع التلاميذ، وهو مجتمع مصطنع ومخطط، فرضته الضغوط الاجتماعية أساساً لمصحلة المجتمع. وفي جماعة الصف، يجد الفرد نفسه تحت ضغط كبير لتجريب أشياء جديدة، وعلاج مشكلات جديدة، والربط بينها وبين مواد، ومثل، واتجاهات متعددة، والتكيف لمفاهيم جديدة عن ذاته ويرى ثيلين وتيلر أنه يمكن أن نتبين في جماعة الصف أربع علاقات وظيفية بين الفرد والجماعة:

1 - تنمي وتدعم الجماعة حاجة الفرد للتعلم. ويواجه الأفراد فيها مشكلات تتطلب الحل الجماعي. ويجب أن تخذ طريقة التدريس في اعتبارها هذا العامل.

2 - جماعة الصف مجال لتحقيق الفرد لذاته ذلك أن عمليات التخطيط والعمل الجماعي تتضمن تفاعلاً اجتماعياً وانفعالياً. وإذا تحقق هذا التفاعل عن طريق الجماعة والمدرس بطريقة مناسبة تهيأت الفرص أمام الفرد للابتكار.

3 - تهيء جماعة الصف الفرصة للفرد لاختبار نمو مفاهيمه الاجتماعية وسلوكه الاجتماعي وتعديلها، وتجريب غيرها.

4 - للجماعة تأثير قوي على التكيف الثقافي للفرد. ففيها يتعرف الفرد على طرق قيام المعايير الجماعية، ومعاني التأييد الاجتماعي، كما يتعلم المهارة في تشخيص قوى الجماعة، وإدراك دوافع الآخرين، وفهم العلاقات بين الجماعات.

والمدرس إذا أريد استخدام هذه العلاقات في إثارة الدافع للتعلم، تعين عليه أن يوفر عمليات جماعية هامة، مثل الاتصال السهل داخل الجماعة، والاتفاق على نظام مشترك للقيم، وتحقيق الجهود التعاونية، وتسلم السلوك في أوقات الإحباط وتوزيع الثواب على النجاح في الاشتراك في العمل الجماعي بين كل عضاء الجماعة. وإذا أهمل المدرس استخدام تأثير الجماعة في استثارة الدافع للتعلم، فإن الموقف الجماعي قد يعطل عملية تعلم الأفراد في الجماعة. ولذلك فإن العمل على نمو الجماعة كجماعة، وظيفة هامة من وظائف التربية.

والخلاصة، أن سياسة التعليم وأساليبه يجب أن تأخذ في الاعتبار الإفادة من كل من أسس التعلم الفردي، وأسس التفاعل الجماعي، تحقيقاً للأهداف الاجتماعي للتربية، ولأن كفاءة ونوع العمليات الجماعية تحدد لدرجة ملحوظة تحصيل الأفراد

في الجماعة من الناحيتين الكمية والكيفية لذلك، فإنه يتعين على المدرس أن يتفهم علاقات السبب والنتيجة بين مشكلات العملية الجماعية، وحاجات الأفراد، وأن يكون متقبلاً لكل أفراد الجماعة، وموضوعياً في علاقاته معهم، وأن يكون قادراً على تشخيص مشكلات الجماعة، ماهراً في مساعدتها على مواجهة هذه المشكلات.

وسوف نتناول بالمناقشة في هذا الفصل العوامل الهامة التي تؤثر في دوافع، وانتباه، ونشاط التلاميذ نتيجة عضويتهم في الجماعات المدرسية وسوف تتركز المناقشة حول تسعة أسس يقدمها لنا ثيلين وتيلر لشرح هذه العوامل والعلاقات المختلفة المتصلة بالجماعات في المجتمع المدرسي. ثم نناقش بالتفصيل طريقة التعلم الجماعي التجريبي ونعرض نماذج من التطبيقات العملية لأسس ديناميات الجماعة في التربية.

ولن يتسع المجال في هذا الصف لمناقشة كل ما يمكن مناقشته من تطبيقات، ولذلك فإننا نكتفي بالقدر اليسير منها بقصد توضيح الطرق التي يمكن أن تسهم بها ديناميات الجماعة في تحقيق أهداف التربية.

أسس ديناميات الجماعة في الصف المدرسي:

يرى ثيلين أن المشكلة الرئيسية التي تواجه التربية هي تدريب الناس على إشباع حاجاتهم بكفاءة عن طريق التعاون بين الجماعات، وعن طريق الحل الفعلي للمشكلات في الجماعات، وعن طريق التفاعل الشخصي - الجماعي. ويتضمن ذلك أساساً أن يكتسب كل فرد إطاراً مرجعياً مناسباً لمعالجة الواقع الفيزيقي والاجتماعي والسيكولوجي المرتبط بكل موقف من المواقف. وفيما يلي الأسس التي يحاول ثيلين عن طريقها ترجمة ما نعرف عن الديناميات الإنسانية إلى مجموعة من القواعد القابلة للتطبيق في المجال المدرسي:

الأساس الأول: تحقق خبرات التعلم في الصف وظيفتين:

أ - تربط بين التلاميذ، عن طريق جماعة الصف، وبين المجتمع الأكبر والجماعات الأخرى. وتهدى هذه الوظيفة إلى إشباع حاجات الجماعات إلى الشعور بالأمن في علاقاتها مع الجماعات الأخرى، ومع العالم الخارجي.

ب - تكون المادة التحصيلية (المهارات والمعارف) ومادة العلاقات الجماعية داخل الجماعة. وتنشأ هذه العلاقات عن محاولات الأفراد العمل معاً كأفراد في الجماعة. وتهدف إلى إشباع حاجاتهم إلى الشعور بالأمن عن طريق تكوين علاقات مشبعة بين الأدوار. ويرى ثيلين أن نوع وكفاية العلاقات الجماعية يؤثران إلى حد كبير في تحصيل الأفراد للمادة الدراسية كماً وكيفاً. وربما كانت الوظيفة الأساسية للمدرس. هي تفهم الصلة بين علاقات الأفراد وبين حاجاتهم، وأن يتسم اتجاهه نحو كل أفراد الصف بالتقبل والموضوعية، وأن يكون قادراً على تشخيص مشكلات العلاقات والبصر مظاهرها وأسبابها، وأن يستطيع مساعدة الجماعة في حل المشكلات الحل السوي.

ويفصل ثيلين الصلة بين مشكلات التحصيل، والمشكلات الجماعية في النقاط التالية:

أ- تكون المشكلات الجماعية غالباً في مستوى تحت - شعوري، أي أن هناك بعض الشهور بها. ولكن ليس من الضروري أن يصل ذلك إلى مرتبة التمييز الشعوري المحدد. وتشمل هذه المشكلات تصور، واختيار الطرق المختلفة للعمل معاً، وإيجاد الأدوار التي يتطلبها العمل في الجماعة لحل المشكلات، ومناقشة تنسيق الجهود، والبحث الدقيق للكشف عن المصادر التي تحتاج الجماعة إلى الاستعانة بها في حل مشكلاتها. ويوضح ثيلين

دور المدرس في تلك العلاقات عن طريق المقارنة بين سلوك اثنين من مدرسي الكيمياء في درس عملي عن تحضير غاز الكلور: ينذر المدرس الأول الطلاب بأن هذه التجربة خطيرة، وكثيراً ما أدت إلى إصابة بعض الطلاب، ويصر على ضرورة اتباع حرفية التعليمات، أما المدرس الثاني، فهو يقدم التجربة بكل هدوء ويسائل الطلاب عن الاحتياطات التي يجب اتباعها في التجربة، ويشترك معهم في المناقشة من وقت لآخر. يلقى سلوك المدرس الأول على الجماعة عبء حل مشكلات جماعية مثل تقبل قلق المدرسة أو رفضه، ومثل الشعور بالإحباط نتيجة معاملة المدرس لهم كأطفال... إلخ، أما سلوك المدرس الثاني، فهو مبني على تقدير صحيح لمستوى نضج الجماعة، ولذلك فهو يمكنها من مواجهة الأخطار المحتملة بصورة تتسم بالموضوعية، وحول التخطيط المقصود للنشاط، وتهدف إلى كسب استبصار، أو تغيير اتجاه أو اكتساب مهارة بصورة وبدرجة مقبولتين.

ب- وكل من النوعين من المشكلات التحصيلية والجماعية قائم دائماً في الجماعة، وضروري لتقدمها. فمثلاً قد يحدث في كثير من الأحيان أن تعكس مناقشة الجماعة لقوانين الدولة مشاعرهم نحو القواعد والنظم المدرسية، ومعاملة المدرس لطلابه. وعادة يتعين على المدرس أن يستهدي الجماعة في تشخيص، وفي علاج المشكلات الجماعية، كما يتعين على الجماعة أن تستهدي المدرس في حل المشكلات التحصيلية، ويتطلب ذلك أن يتسع نطاق الهدف، ومجالات الاختيار الحر، وأن يشارك الجميع في تحديد الأهداف وتقييمها، إلا أنه كثيراً ما يخلط المدرس المتحمس دون وعي بمبادئ التربية الحديثة، بين مفهوم

الديمقراطية والفوضى فيتخلى عن توجيه الطلاب، ويترك لهم مجال الاختيار طليقاً دون أي قيد، ويخفق بذلك في تحقيق ما يهدف إليه.

ج- إذا زاد التوتر فوق المستوى الذي يمكن أن تتحمله الجماعة فإنها توجه معظم جهودها نحو حل المشكلات الجماعية. وقد يكون تقدم الجماعة في هذه الحالة بطيئاً، بل قد ترجع إلى الوراء.

الأساس الثاني: يمكن أن يؤثر الجو الجماعي، أو أسلوب الحياة الجماعية تأثيراً هاماً على شخصيات أعضاء الجماعة. ويتوقف تأثير جماعة الصف في التلميذ، على مدى تمكين هذه الجماعة للتلميذ من إشباع حاجاته. أي أن جماعة الصف التي لا يستطيع التلميذ إشباع حاجاته فيها، تعجز عن التأثير فيه. ومعنى ذلك أن جهود المدرس للتأثير في تلاميذه قد تضيع هباء، وإذا لم يروا في تلك الجهود إشباعاً لحاجاتهم. وأغلب الظن أن هذه القاعدة تنطبق في معظم الحالات، إلا أنه مما لا شك فيه أن من بين الكثيرين من المدرسين الاستبداديين من يترك أثره في شخصيات تلاميذه لفترات طويلة. والمدرس الذي يريد الإفادة من هذه القاعدة يتعين عليه أن يساعد التلاميذ على إدراك أن جماعة الصف مجال واسع لإشباع حاجاتهم ثم يتعين عليه أيضاً أن يستوثق من توفر هذا المجال. ومن الوسائل المفيدة لتحقيق هذه الغاية، تكوين لجان من الطلبة، والاستعانة بالقيادة في جماعة الصف. ومن الخطأ كل الخطأ أن يحاول المدرس تهديد التلاميذ في عضويتهم بالجماعات الأخرى كأن يحاول إغراء بعضهم على الوشاية بالبعض الآخر. بل إن واجب المدرس أن يوضح للتلاميذ عدم التعارض بين عضويتهم في جماعة الصف وفي الجماعات الأخرى. ففي المرحلة الأولى مثلاً، يقوم المدرس بدور الأب، أو تقوم المدرسة بدور الأم، وبذلك يسهل على التلاميذ أن يروا في جماعة الصف امتداداً لجماعة العائلة.

الأساس الثالث: مشكلة تعلم إشباع الحاجات إشباعاً كافياً وهي أساساً مشكلة تعلم الطريقة التجريبية عن طريق تطبيقها في مواقف واقعية ذات دلالة للشخص. وهذه القاعدة هي الفكرة المركزية في معظم برامج التربية الحديثة. وأساس الطريقة التجريبية هو تقدير الموقف، ثم الاختيار من عدة احتمالات، ثم التنفيذ، وتقدير العواقب. ولتعلم الطريقة التجريبية يجب أن تتوفر ظروف مواتية من أهمها: أن تكون المشكلة هامة بالنسبة للقائمين بحلها، وأن تتاح لهم فرصة كافية للتعبير والتفكير، ليس فقط في أسباب ونتائج العلاقات التي تتضح، بل وأيضاً في خصائص التجريب كتجريب. وأهم ما يعطل تطبيق هذه القاعدة غالباً، هو أن تكون المشكلة غير هامة بالنسبة للمتعلمين فمثلاً قد يلجأ المدرس المتحمس (دون وعي أحياناً) لأساليب التربية الحديثة، إلى التأكيد لجماعة الصف بأنها هي المسؤولة مسؤولية كاملة عن التعلم، وأن من يريد أن يحصل عليه أن يبذل الجهد، وأنهم كجماعة يجب عليهم معالجة موضوع الدرس.... إلخ، ومهما كان تعريفنا لتحمل المسؤولية الجماعية، فإن الطالب يجب أن يرى في تلك المسؤولية فرصة لإشباع عدد من حاجاته. إلا أن هذا الإدراك يتكون ببطء شديد، وكثيراً ما تبذل جماعة الصف جزءاً كبيراً من الوقت في البداية للتحقيق من حقيقة ما يريد المدرس. ومن المهم أيضاً، ألا يخدع المدرس بالتعبير اللفظي عن الرغبات، فقد يعبر التلميذ عن الأشياء المتعذر عملها، وفي هذه الحالة يواجه الإحباط، أو يعبر عن الأشياء التي سبق أن أداها بنجاح، وفي هذه الحالة لن يجد الإثارة الكافية. وقد سبق أن أشرنا إلى بعض شروط تطبيق هذه القاعدة تطبيقاً فعالاً، كما أننا سوف نتعرض لبعض الشروط الأخرى في فقرات تالية.

الأساس الرابع: يتضمن تحديد بناء الجماعة عن طريق التخطيط، وتصميم الخبرات، تحديداً للأهداف، وللحدود التي يجب في محيطها توفير الحرية الكاملة للتجريب. لذلك إن التخطيط يكون كاملاً، إذا استطاع الطالب تصور الخطوات

العملية الأولى، وأن يتوقع شيئاً من طبيعة الخطوات الباقية نحو الهدف. كما يجب أن تتوفر لديه محكات واضحة للحكم – أثناء العمل – عما إذا كان هذا العمل يحقق النتائج المقصودة. وقد يتبين أثناء هذا التخطيط القيام بالكثير مما يسمى أحياناً "اختبار الواقع" للتأكد من أن خطة العمل الموضوعة يتيسر تنفيذها بنجاح في ضوء الظروف القائمة في جماعة الصف. أي أن القصد هو الكشف عن مدى الاختيارات الميسورة أمام الطالب، وأيها يتحتم أساساً اتخاذ قرار بشأنها. ويعني مفهوم "حرية التجريب داخل حدود" تهيئة وسائل علاج القلق، والشك والعدوان، وهي غالباً نتاج المحاولات والجهود المبذولة في العمل. وعلى وجه العموم، يتعين على المدرس أن يسلك بحيث ينظر إليه الطلاب على أنه مصدر تأييد، وعون، وصداقة، ويتم ذلك أحسن ما يتم عن طريق المشاركة، وإصدار الأحكام في ضوء محكات عامة مقبولة، والمهارة في مساعدة الطالب على إعادة التصميم، والتقييم عندما يشتد قلقه. ويذكر لنا ثيلين مثالاً من صف مدرسي تجريبي، أعطى فيه مدرس الرسم للأطفال حرية التبعير عن أنفسهم بأي طريقة رغبوا فيها. وقد كانوا، على وجه العموم، عارفين بمدى إمكانيات العمل، وقد استغرق بعضهم في العمل الفني في حماس شديد. إلا أن البعض الآخر لم يستطع تبين وجه الحكمة في أي عمل فني ولم يستطع أن يختار لنفسه شيئاً معيناً، فلجأ إلى شغل فترة الرسم بتناول الغذاء في الصالة خارج حجرة الرسم. ولكن المدرس لم يوافق على ذلك، أي أنه أدرك لمن مثل هذا العمل لم يكن داخل حدود الحرية المعطاة في العمل. ولكنه في نفس الوقت، أمد التلاميذ بقدر كاف من التأييد عن طريق التعبير اللفظي عن تقديره لصعوبة الاختيار من بين أشياء كثيرة في هذا المجال، ثم شرع في مساعدتهم في استطلاع أنواع المشكلات التي تواجههم، وتوجيههم في تحديد النشاط الفني الذي يشبع حاجاتهم فيما يتصل بتلك المشكلات. ولعله نظراً للإحباط الذي يصاحب

الاختيار، لم تكن هناك حرية في الاختيار، ولكن حين أوضح المدرس أسس الاختيار، أصبح ذلك أمراً سهلاً، وتيسر للتلاميذ القيام بالعمل.

الأساس الخامس: يحتل القلق حول الصراع بين الأفراد، أو حول عضوية الجماعة، مركز الصدارة، ويعوق الدافع إلى تعلم المادة الدراسية. وقد سبق أن عرضنا في الأساس الرابع لبعض الأمثلة التي توضح أهمية الأساس الخامس، وهو يعني أن الطلاب العاجزين عن التوافق توافقاً سوياً مع زملائهم يكونون أقل قدرة على التعميم من موقف الدرس إلى المواقف الجديدة، وابتكار الحلول المناسبة لها. ويصف ثيلين تجربة طلب فيها من المدرسين اختيار ستة طلاب، من صف رياضة بالفرقة الثامنة، من أحسن الطلاب توافقاً، وستة من أسماؤهم توافقاً. ثم أجريت مقابلات مع هؤلاء الطلاب، طلب فيها من كل منهم النظر إلى سلسلة من خمس صور (اختيرت بعناية لهذا الغرض)، وذكر الأفكار الرياضية التي يمكن تطبيقها على كل صورة، وقد سجلت تلعيقات كل طالب، وحللت بقصد تحديد مدى التصميم في استخدام ما تعلمه في دروس الرياضة، مما لا يحتمل أن يكون قد تعلمه من مصادر أخرى. وقد أوضح البحث على وجه التقريب، أن الطالب الأحسن توافقاً، يغلب أن يكون أكثر حرية في استخدام المادة الدراسية، كما وجد أن الجماعة التي يكون توافقها لا سوياً، ينزع أفرادها إلى نسبة موقف الصورة إلى موقف الصف.

وفي تجربة لجليدول، استخدم فيها "تمثيل الأدوار" وقام فيها فرد بإدارة مناقشة تهدف إلى اتخاذ قرارات في الموضوع المعروض بينما درب الأعضاء الأربعة الآخرين تدريباً دقيقاً في ضوء البيانات الإكلينيكية التي جمعت عن مدير المناقشة. فكلف واحد منهم بأن يقوم بدور المهاجم في المناقشة، وآخر بدور المؤيد، وثالث بدور المحايد، وهكذا. وقد سجلت الملاحظات عن مدير المناقشة، وجمعت الأدلة عن عدم شعوره بالتوتر أثناء المناقشة، وكذلك أسلوبه في إدارتها، للكشف عن المواقف التي تكون فيها هذه الإدارة فعالة، وتلك التي تقل فيها فاعليتها. وقد وجد

أن هذه الملاحظات قد اتفقت مع البيانات الإكلينيكية عن مدير المناقشة والذي استجاب بطرق مختلفة تماماً بالنسبة لكل فرد من أفراد فريق المناقشة، وقد اتضحت هذه الاختلافات في الصعوبات التي واجهها في إدارة المناقشة أكثر مما اتضحت في انفعالاته أثنائها. إلا تذكرنا نتائج هذه التجربة بأمر نلاحظه كثيراً، وهو أن الكثيرين من المدرسين، وقادة الجماعات يستجيبون بدرجات تتفاوت في فاعليتها بتفاوت الأفراد في الصفوف، أو في الجماعات؟ وإلا تؤدي بنا هذه التجربة إلى القول بأن هذا التفاوت في الاستجابات يؤدي إلى احتمال حدوث تفاوت في كفاءة الجماعات في حل المشكلات التي تواجهها؟

قام فلاندريز Flanders بإجراء تجربة، وضع فيها أطفالاً من الفرقة العاشرة في مواقف تعلم، اختلفت من حيث سلوك المدرس، ودرجة إثارته للقلق، ففي موقف، يخلق المدرس جواً ديمقراطياً من النوع "المتركز – حول – الجماعة"، وفي موقف آخر، يخلق جواً أوتوقراطياً من النوع "المتركز – حول – المدرس". وقد جمعت في هذه الدراسة بيانات من أنواع مختلفة، مثل أقوال المدرس والتلاميذ، معدل النبض، القدرة على استخدام القواعد، وتذكرها بعد فترة أسبوعين... إلخ، وقد أكد تحليل هذه البيانات، صدق ما تنبأ به الباحث عن الفروق في التوتر الناشئ عن الأنواع المختلفة من تعليقات المدرس وسلوكه. فقد وجد أن المدرس الذي يركز العملية التعليمية حول نفسه، يغلب أن يتسم سلوك تليمذه بالعدوان نحو الذات ونحو المدرس، وبالانزواء، وعدم الاكتراث. بينما أدى سلوك المدرس – المتركز - حول التلاميذ إلى أن يسلك التلاميذ سلوكاً أكثر تكاملاً، وإلى أن يحسوا بقلق أقل.

وقد أشارت دراسات أندرسون وبروير Anderson and Brewer إلى أن سلوك المدرس الاستبدادي يغلب على أن يكون سلوك تلاميذه في مرتبة من التكامل الاجتماعي أقل من سلوك التلميذ الذين يكون مدرسهم أكثر سماحة وتقبلاً.

ويمكن القول بصفة عامة، أنه حين يؤدي الموقف إلى القلق فيما يتصل بدور الفرد، وشعوره بقدرته على الإسهام في عمل الجماعة، وأمكن الحصول على نوع من المكافأة، فإن هذا القلق يؤدي إلى أن يوجه عضو الجماعة طاقاته الرئيسية للعمل على حل هذه المشكلات، فيعالج الطالب في هذه الحالة المادة الدراسية، أو المشكلة المطلوب حلها، كوسيلة لحل مشكلاته الشخصية. وقد يتسلم الفرد نفس المقدار، ولكن الاحتمال يزداد في أن يحاول بعض الأفراد - على الأقل - تجنب تعلم المهارات في جماعة يسودها جو من القلق ونحن نعلم جميعاً أن الكثير منا قد كره الرياضيات، وجدول الضرب نتيجة لسلوك مدرس الرياضيات.

الأساس السادس: تمثل خبرات ومطالب الصف المدرسي جزءاً فقط من اهتمامات الطالب، وتؤثر خبرات الحياة اليومية في نوع الخبرات المكتسبة داخل المدرسة وتتأثر بها. أي أنه في كل موقف، تتداخل الجماعات في قوة تأثيرها. ويتوقف مدى التأثير على تمثل الطالب للجماعات الأخرى. فالطلاب الذين اعتادوا الخضوع لسلطة الراشدين، قد لا يحسون - على الأقل في مستوى شعوري - بوجود أي مشكلة في صف يسيطر عليه مدرس استبدادي يدفع جماعة الصف إلى القيام بأعمال لا تثير اهتماماتهم. ومعنى هذه القاعدة، أن الطالب يواجه موقف الصف مزوداً بالكثير من التوقعات التي تتصل بدوره وبدور الآخرين. ويؤدي عدم تحقق هذه التوقعات إلى مشكلة تغييرها، وهي مشكلة لها خطرها، لأن هذه التوقعات قد نشأت، وقد دعمت عن طريق خبرة العضوية الناجحة (وأحياناً العصابية) في الجماعات السابقة.

ويذكر المؤلف في هذا الصدد، أنه لاحظ في الكثير من الحالات التي كان يحاول فيها تشجيع طلابه على إدارة المناقشة بأنفسهم، أن القيادة الناشئة من الطلاب تواجه مقاومة كبيرة من بين أنفسهم، وربما كان ذلك يرجع - جزئياً على الأقل - إلى أنهم لم يعتادوا بعد على هذا الموقف، وأنهم كانوا يتوقعون من مدرسهم، نتيجة

لخبراتهم في جماعات أخرى - أن يدير هو المناقشة. وقد حال هذا التوقيع الشديد بينهم وبين التوافق في الموقف الجديد، وهذه هي المشكلة التي يواجهها المدرس الذي يريد أن يطبق طرائق في التدريس غير مألوفة في مجال الخبرات الاجتماعية للطلاب. هل يبدأ معهم من حيث هم، ثم يتدرج في تطبيق الأساليب الجديدة حتى لا يسبب لهم قلقاً أو حيرة؟ أم هل يطبق تلك الأساليب الجديدة منذ أول يوم في الدراسة مع توقع قيام المشكلات التوافقية نتيجة هذا التطبيق، ثم العمل على علاجها؟ هذا أن النوعان من السلوك متطرفان، ولكل منهما بعض المساوئ. ففي الحالة الأولى، يكون من الصعب القضاء على الأساليب الأوتوقراطية بعد الابتداء بها. وفي الحالة الثانية، يعاني المدرس من القلق نتيجة عدم شعوره بالأمن الكافي في مواجهة احتمال فشل الطلاب في بعض النواحي، أو عدم شعورهم بالتقدم الكافي، أو خشية إفلات زمام الأمور من بين يديه. ويتوقف الشيء الكثير في هذه المواقف على قدرة المدرس على تقبل ذاته بدلاً من أن يكون دفاعياً في سلوكه، فلا يشعر مثلاً بالحرج، من خطأ يقع فيه، أو تصرف مثير للضحك يصدر عنه، أو توجيهه لسؤال محير يرده إليه أحد الطلاب، وذلك لأن قدرة المدرس على تقبل هذه المواقف في يسر، وعدم اعتبارها تحدياً له ولمهاراته، تمكن جماعة الصف من التعبير عن القلق دون خوف من عقاب، ومن ثم تساعد على تقدمها في سهولة.

الأساس السابع: تساعد جماعة الصف التي تدار بطريقة ديمقراطية، الفرد على أن يعالج صراعاته بناءة تتجه إلى المثل الذي يرضى عنها المجتمع. وكثيراً ما تواجه جماعة الصف العديد من الصعوبات في حل مشكلات الاتصال، وأدوار العضوية وفي التخفف من القلق المتصل بهذه المشكلات، وقد تتجنب الجماعة هذا القلق عن طريق الالتجاء إلى المناقشة اللفظية المجرة. غير أن هذا النوع من الهروب يثير مشاعر الذنب في الجماعة، فتحاول البحث عن وسائل لطمأنة الأفراد، والطريقة المألوفة لذلك هي الاتفاق اللفظي على مثل عالية. إلا أن هذا الارتباط

على المستوى اللفظي يؤدي بهم حتماً إلى مواجهة مشكلة أخرى، وهي الحمل على أن يكون مستوى السلوك الفعلي متفقاً مع المستوى اللفظي، وهو أمر صعب نظراً للغموض الذي يصاحب غالباً السلوك اللفظي. وقد يؤدي توقع هذه المشكلة بالجماعة، أحياناً، إلى إطالة مناقشاتها إلى ما لا نهاية، أو الانفضاض عند هذه المرحلة، وانتحال شتى الأعذار. والمبررات، نتيجة العجز عن التقدم إلى ما هو أبعد من ذلك. أما إذا عملت الجماعة على توفير التكامل بين السلوكين اللفظي والعملي. فإنه يتعين عليها اتخاذ الإجراءات اللازمة لعلاج قلق الأفراد. والشرط الأساسي لذلك، هو اتجاه الجماعة نحو احترام حقوق كل فرد في الأمن النفسي. ويستطيع المدرس أن يستعين في هذا المجال بجماعات الطلاب. ويقارن ثيلين وتيلر بين سلوك ثلاثة من المدرسين إزاء قيام تكتل بين عدد من الطلاب داخل جماعة الصف، أدى إلى انقسامهم على أنفسهم، وإلى الكثير من المضايقات:

أ - أعاد المدرس الأول تنظيم جلوس الطلاب بحيث لا يجلس طالب مع زميل من نفس التكتل، إلا أن الاتصال استمر بين أفراد التكتل عن طريق الإشارات وغير ذلك من الوسائل، واستنفذ ذلك جهود الأفراد لدرجة لم يتيسر لهم فيها التفرغ للتحصيل.

ب - هاجم المدرس الثاني هجوماً صريحاً أفراد التكتل، فمثلاً، إذا ضحكوا لنكتة أطلقها أحدهم، طلب منهم إشراك بقية الصف فيها. وقد أدى هذا السلوك من جانب المدرس إلى أن يزداد تكتل الجماعة دفاعا عن وجودها.

ج - أما المدرس الثالث، فلم يحاول مطلقاً أن يبرر التكتل بصورة منفردة أمام الصف. ولكنه كان يقترح على جماعة الصف أن ينقسم أفرادها إلى جماعات صغيرة تتناقش في موضوع الدراسة لمدة 10 دقائق، وذلك كلما أحس بأن جماعة الصف قد بدأت تشعر بالملل، وبدأ أفراد التكتل

يتهامسون فيما بينهم، وكان المدرس يطلب من كل جماعة التقدم بمقترحاتها عن موضوع الدراسة. ومن الطبيعي أن يظل التكتل متماسكاً كجماعة، أما باقي الصف فقد انقسم إلى جماعات أخرى إضافية. وقد أدى تقديم المقترحات من كل جماعة، ومناقشتها إلى إحساس الأفراد بأن هذه المقترحات ملك للجميع، وليس لمن قدمها من الأفراد، وقد أدى ذلك إلى تناقص التهامس بين أفراد التكتل وإلى اتجاههم للتعاون مع بقية أفراد الصف. وقد انضم بعضهم إلى الجماعات الأخرى في المناقشة، بل إن اثنين منهما كانا يتجنبان المدرس سابقاً، لجأ كل منهما إليه يطلب توجيهه في حل بعض مشكلاته الشخصية، مما يدل على أنه بدأ ينظر إلى نفسه كفرد منفصل عن التكتل. وهكذا استطاع المدرس أن يستخدم الجماعة غير الرسمية داخل الصف في تحقيق أهداف الجماعة الرسمية، وهي جماعة الصف. وذلك، لأنه أظهر لأفراد التكتل أن أحاديثهم الخاصة يمكن أن تفيد جماعة الصف عامة، ولأنه أعطى نفس الميزة لبقية أفراد الصف بعد أن كان ينفرد التكتل بهذه الميزة، ولأنه أيضاً قلل من فرص النظر إلى التكتل كجماعة عدوانية، وبذلك قلل من تأثير أساليبها كأداة للعدوان، ومكن لأفرادها من تكوين علاقات شخصية تشبع حاجات، أكثر من الحاجة إلى الحماية فقط.

الأساس الثامن: الميكانيزم الأساسي في تنشيط جماعة الصف هو تقييم الحالة الانفعالية، وتحليل المشكلات التي تتميز بها. فالتخطيط، من حيث الحاجة إليه، ومن حيث طريقته، وما يتصل به من اعتبارات، يتأثر بمشاعر الجماعة. ومن واجب المدرس أن يقدر هذه المشاعر في توجيهه للنشاط. فمثلاً، قد يكون أنسب وقت للتخليص هو حين تنبط همة الجماعة قليلاً، عندما يبطؤ تقدمها نتيجة عدم التأكد من وجهتها، ومن ثم عدم التأكد من معدل ما تناوله من مكافأة. وفي مثل هذه الحالة،

يغلب أن يفيد التخليص الموضوعي في إعادة إحساس الجماعة بما أنجزته من عمل، كما يوضح لها الطريق الذي يجب أن تسلكه في المستقبل.

وفي غالب الأحوال، تجب إعادة النظر في التخطيط، أو مواصلته، في المرحلة التي يبدأ فيها توقع الجماعة للإحباط. أما إذا أحبطت الجماعة فعلاً، فإن الحاجة حينئذ لن تكون إلى مواصلة التخطيط، ولكن إلى نوع من الخبرة السيكولوجية التي تمكن الطالب من التخفف من القلق الناشئ عن الشعور بالفشل والذنب. وقد يكون الوقت المناسب لاقتراح مصادر البحث، والمراجع، هو بعد تقييم الطلاب لاهتماماتهم، ولدور كل منهم – فردياً وجماعياً – فيما يتصل بالعمل على حل مشكلة معينة، ذلك، أنه إذا اقترحت هذه المراجع قبل تقييم الاهتمامات، فقد ينظر إليها كعامل من عوامل التهديد. أما إذا اقترحت عند تعطل عمل الجماعة، بعد أن تكون قد بدأت في العمل، فإنه يخشى أن ينظر إليها كمحاولة أخيرة لإنقاذ الموقف. وقد يكون الوقت متأخراً لحسن الاستفادة منها في التخطيط. ولعل أنسب وقت لوضع خطة وحدة دراسية تستغرق ستة أسابيع، ليس مباشرة في البداية بعد عرض فيلم أو بعد حديث، ولكن بعد خبرة أولية واستطلاع، حتى يثق الطلاب بعض الشيء في أنهم يعرفون حقاً ما تتطلبه الخطة من عمل من جانبهم. والوقت المناسب للامتحان، هو حين تشعر الجماعة بأن تقييم جوانب القوة والضعف في المهارات، أو الفهم، يفيد في الكشف عن استعدادهم لأنواع معينة تالية من النشاط. والوقت المناسب لإجراء تجربة معملية، هو حين تشعر الجماعة بأن لديها مجموعة واضحة من الأفكار في المستوى اللفظي، ولكنها حائرة فيما يتصل بمدلولها العملي... والوقت المناسب لالتجاء الجماعة إلى " تمثيل الأدوار " لتساعدها في تقييم مشكلات الإجراءات فيها، هو حين تشعر الجماعة بأن لها مشكلات تعوق قيامها بالعمل بكفاية، ولكنها في نفس الوقت تحس بأن مناقشة هذه المشكلات مناقشة مباشرة فيه الكثير من التهديد لها. ولعل فن التدرسي يدور حول التوقيت السليم

لأنواع معينة من النشاط استجابة للحاجات المحسوسة للجماعة أكثر مما يدور حول ابتكار طرق متعددة لتقديم نفس الوحدة الدراسية، أو حول غيرها من الأعمال.

والخلاصة، أنه يجب على المدرسين والطلاب أن يدركوا أن مشاعرهم جزء من حقائق الموقف التي يجب أن تؤخذ في الاعتبار، وأنه يجب عليهم العمل دائماً على الاحتفاظ بجو ييسر التعبير عن مشاعرهم. وهو أمر ليس بالعسير إذا أدى هذا التعبير باطراد إلى نتائج مقبولة، وإلى زيادة في كفاية العمل.

الأساس التاسع: يجدي التعلم أكثر ما يجدي إذا طبقت تطبيقاً صحيحا، قاعدة "أصغر حجم للجماعة" ومضمون هذه القاعدة هو أن أنسب تنظيم اجتماعي للجهود داخل الصف المدرسي يختلف باختلاف الجماعة. ونص القاعدة هو: "بالنسبة لكل مشكلة من مشكلات التعلم، يجب تقسيم جماعة الصف إلى جماعات من أصغر حجم ممكن تتمثل فيه مستوى وظيفي كل المهارات الاجتماعية والتفصيلية التي يتعين توفيرها للجماعة في حل المشكلة" ويتضمن ذلك قاعدة نظرية أساسية تتعلق باستمرار الدافع للتعلم، وصلته بإشباع الحاجات، ويتحقق ذلك، على وجه العموم، أحسن ما يتحقق إذا استطاع الفرد أن يقوم بدور إيجابي، ولذلك يتعين على المدرس أن يبحث عن أحسن الطرق لتحقيق أكبر قدر من المشاركة لكل فرد تشبع عن طريقة حاجاته. ويمكن القول بوجه عام، أنه كلما صغر حجم الجماعة، كلما اتسعت الفرصة أمام الفرد للمشاركة. غير أن هذه المشاركة لن تحقق إشباع الحاجات، إلا إذا شعرت الجماعة بأنها في تقدم، وإلا إذا شعر الفرد بأن هذه المشاركة تسهم في هذا التقدم، ولذلك فإنه من المهم أن توفر للجماعة المصادر الضرورية لحل المشكلة أو أن تتوفر لها الطرق المناسبة لإيجاد هذه المصادر أو أن تتوفر لها المهارة والفهم اللازمان لتفادي الإحباط عن طريق إعادة النظر في الخطة إذا اتضح لها أن الأهداف أو الوسائل لم تعد مناسبة.

والأفراد في الجماعة الصغيرة يقوى لديهم الدافع عادة إذا كانوا يتوقعون في عملهم في الجماعة الصغيرة أن يجدوا التقدير والتأييد من الجماعة الكبرى، أي جماعة الصف. ويتحقق ذلك إذا تفاهم الجميع على الطريقة التي تكمل بها كل جماعة صغيرة عمل الجماعات الأخرى في مساعدة الجماعة الكبيرة على تحقيق قدر من التقدم أكبر مما يمكن تحقيقه إذا لم يقسم الصف إلى جماعات صغيرة.

ويتطلب تطبيق تلك القاعدة، أن يقسم الصف تقسيماً دقيقاً إلى جماعات تعلم صغيرة، فينظر إلى الصف على أنه يقوم أساساً بالوظائف التالية:

أ- خلق الحاجات لأنواع معينة من النشاط والتعلم لدى كل فرد في الصف.

ب- تحليل شروط التعلم، وبحث أحسن الطرق لتحقيق هذه الشروط عن طريق تكوين جماعات صغيرة.

ج- استعراض نتائج أعمال الجماعات الصغيرة، والتقدم العام.

ويمكن تطبيق هذه القاعدة عن طريق المقترحات التالية: تهتم جماعة الصف في تخطيطها لنشاطها بالبحث عن أنسب عدد من الناس للعمل معاً في عمل معين، ويجب أن يكون القرار النهائي للجماعة كلها بعد مناقشة الاحتمالات المختلفة. فمثلاً قد تكون الجماعات التي يتكون كل منها من زوج من الطلاب، مناسبة للتدرب على قواعد ومفردات اللغة الفرنسية، أو الرموز الكيميائية، وقد يكون من المناسب أن يعمل الأفراد كأفراد في إعداد ملخص ينتظم العناصر الرئيسية في وحدة دراسية انتهت الجماعة من دراستها.

إلا أنه من المهم أن تعرف كل جماعة ما تقوم به الجماعة الأخرى من أعمال وأن تتهيأ الفرصة أمام الجماعة الكبيرة للتقدم على أساس عمل الجماعات الصغيرة.

وقد تكون التقارير المطلوبة التي تقوم بها الجماعات الصغيرة مملة، ولكن يمكن التغلب على هذه الصعوبة بإحدى الوسائل التالية طبقاً للظروف:

أ- عقد ندوة تمثل فيها كل جماعة بمندوب يقدم تقرير الجماعة.

ب- إرسال كل التقارير إلى جنة تصوغها في تقرير عام.

ج- قيام الجماعات دورياً بإدارة نشاط الصف بالصورة التي ترى أنها تحقق أكبر قدر من تبادل الخبرات والمشاعر.

د- اعتبار الجماعة الصغيرة مجالاً لإعداد كل فرد للمشاركة بصورة أكثر فاعلية، كما يحدث في حالة استخدام هذه الجماعات لاستطلاع مشاعر الأفراد في بداية العمل في وحدة دراسية.

والخلاصة، أن تطبيق القاعدة يتم في أحسن الصور إذا توفرت الظروف التالية:

أ- أن يكون ضبط الصف بأيدي أفراده داخل حدود معينة واضحة.

ب- تحديد الدور الذي يقوم به الفرد أو يشارك به في عمل الجماعة طبقاً للطريقة التي يرغب فيها.

ج- الربط بين عمل الجماعات الصغيرة، وتخطيط الجماعات الكبيرة وقراراتها.

د- استخدام التأثير الاجتماعي في التعلم الفردي.

التعلم الجماعي التجريبي:

يتضح من مناقشتنا للأسس السابقة، أنها تدور أساساً حول طريقة التعلم الجماعي التجريبي. وسوف نناقش في الفقرات التالية مراحل هذه الطريقة وتطبيقاتها العملية بشيء من التفصيل، وتنطبق هذه المراحل على كل أعمال النشاط سواء كانت في القيام بمشروع مدرسي أو الاشتراك في وحدة دراسية أو في لجنة من اللجان، أو رحلة أو تجربة.

ويمكن القول بصفة عامة أن طريقة التعلم الجماعي التجريبي تتميز بالمراحل التالية:

أ- تقدير الحالة الحاضرة، وتشخيص حاجات الجماعة.

ب- وضع الخطة اللازمة لسد هذه الحاجات.

ج- تنفيذ هذه الخطة.

د- تقييم العمل في ضوء أهدافها.

هـ- إعادة النظر في التقدير وفي التشخيص السابقين.

و- إعادة النظر في الخطة، وهكذا.

وتتم كل مرحلة من هذه المراحل بصورة تحل معها في نفس الوقت تتضمن مشكلات العملية الجماعية البحث في أسباب الشعور بالسأم، وطرق تنظيم جهود الصف بينما تحاول مشكلات التحصيل المدرسي التغيرات المرغوب فيها، وإلى أي حد تحدث هذه التغيرات. ويتطب تنفيذ هذه المراحل حساسية زائدة لتحقيق استمرار الخبرة بالنسبة لكل الطلاب، ولكل الجماعة كوحدة. وسوف نناقش فيما يلي كيف يمكن تحقيق ذلك فيما يتصل:

أ- تحديد المشكلات التي يتعين حلها.

ب- اختيار الأهداف.

ج- حل المشكلات.

أ- **تحديد المشكلات:** يجب أن يتم تحديد المشكلات ومعالجتها بصورة يشعر فيها كل فرد، عند اتخاذ قرار، بأنه ملتزم بهذا القرار، ومستعد لتنفيذه. ولا يعني ذلك أن نحاول الحصول على اهتمام التلاميذ بالمشكلات التي يرى المدرس أنها تحقق أهداف المدرسة، ولكنه يعني في المقام الأول، أن نحاول التعرف على المشكلات التي تهم التلاميذ في الوقت الحاضر، ثم نحاول تعديلها، أو توجيه الجهود

لحلها بصورة تحقق أهداف المدرسة. والمشكلة المناسبة هي بالطبع، المشكلة التي تهم، وتثير مشاعر الجميع، وتدفعهم إلى العمل. ولذلك فإنه من الطبيعي، أن تكون مشكلات تيسير وضبط العمليات الجماعية من المشكلات التي تتوفر لها هذه الشروط.

ويتضمن ذلك، أن يسهم كل فرد في الجماعة في إقامة معايير جماعية، وإجراءات جماعية. والجماعة في هذا السبيل، تستغل كل إمكانياتها من حيث معارف، ومهارات واتجاهات أعضائها، فتساعد بذلك كل عضو على تحقيق ذاته. ولن يتحقق ذلك إلا في جو يتسم بالساحة داخل حدود معروفة، كما يتسم بحرية المساهمة، وبأقصى استغلال ممكن لإمكانيات الجماعة.

وقد يجد بعض الأفراد صعوبة كبيرة في التعبير عن أنفسهم، والمشاركة في الموقف الجماعي، وقد يرجع ذلك إلى الخوف من فقدان المكانة، أو الخوف من الفشل في القيام بالدور الجماعي المقبـول، أو الخوف من عدم التقبل من الجماعة،... إلخ وقد يمكن التقليل من وحدة هذا الخوف عن طريق تشجيع الأعضاء على التعبير عن مخاوفهم، فيدرك كل عضو أنه يشارك الآخر في مخاوفه.

ب- اختيار الأهداف: تتعدد أنواع الأهداف في التعليم المدرسي. فقد تكون أهدافاً بعيدة أو قصيرة المدى، وقد تكون منبعثة من حاجات المجتمع أو من الخصائص السيكولوجيـة للمتعلم، وقد تكون غايات في حد ذاتها أو وسائل لغايات... إلخ، إلا أنه من وجهة نظر العملية الجماعية، تهتم الجماعة عادة بدرجة الاتفاق بين نشاطها، وبين أهدافها المقررة. فإذا لم تتحقق درجة عالية من الإتقان كانت الأهداف غير واقعية، ومدعاة للشعور بالخيبة، بدلاً من أن تكون عاملاً في توجيه التعلم.

ويجب أن تحدد الأهداف تحديداً إجرائياً، حتى يتيسر تقدير درجة النجاح في تحقيقها. ذلك، أن الأهداف هي التي تحدد الموضوع، كما تحدد الطريق الذي تسلكه الجماعة لمعالجة الموضوع وهي التي تحدد نوع التحصيل المتوقع، وتوجه وتوضح العمل المطلوب. كما أنها تمكن الفرد من التوحد مع نموذج جماعي، وتحقق الاستمرار في الخبرة.

ج- الحل الجماعي للمشكلة: من المهم أن يتيسر أثناء الحل الجماعي للمشكلة إعادة النظر في الأهداف، وخاصة الأهداف المباشرة. وقد تنتقل الجماعة من مشكلة لأخرى، وقد تؤجل النظر في مشكلة بينما تتعمق في بحث أخرى... وكل هذه دلالات على الكفاءة لا النكوص.

ومن واجب المدرس ألا يفرض على الجماعة نمطاً معيناً لحل المشكلة. فما يصلح لموقف قد لا يصلح لموقف آخر. ويجب أن يشجع الطلاب على افتراض الفرضيات، والتنبؤ بعواقب العمل المقترح، واختبار هذه الفرضيات، ومقارنة النتائج بالتنبؤ السابق. ويعتبر التخطيط كاملاً إذا عرف كل طالب الأهداف المباشرة للنشاط. ودوره في الجماعة، وصلة هذا الدور بغيره من الأدوار، وعواقب النشاط، وكيف يقيم عمله.

دور المدرس: المدرس ممثل لثقافة فرعية داخل المجتمع الذي يعيش فيه. والغالب أن يمثل إدراكه للعادات الاجتماعية، وأن تمثل فلسفته وأهدافه الثقافية، طريقة معينة في الحياة. ولا ينكر أحد على المدرس حقه في التعبير عن آرائه وحرية مشاركة الجماعة في مشاعرها. إلا أنه كمدرس يتعين عليه أن يكون محللاً اجتماعياً قادراً على النظر إلى نفسه، وإلى ثقافته الفرعية، نظرة موضوعية في الإطار الاجتماعي العام. ويجب أن يكون قادراً على معالجة عاداته وآرائه بصورة موضوعية، بنفس القدر الذي يتطلبه تعامله مع تلاميذه، والمدرس أيضاً خبير في مادته، ومربي. وذو سلطة في النطاق المدرسي. ويجب أن يكون قادراً على القيام

بهذه الأدوار، ولكن يجب عليه أن يعرف في نفس الوقت حدود خبرته وكفائته بدلاً من القيام بدور لا تؤهله له خبرته ومستوى كفاءته. وقد تغيرت نظرتنا إلى المدرس في هذا المجال تغيراً كبيراً. فلم نعد ننظر إليه على أنه يجب أن يعرف كل شيء. بل الأهم من ذلك هو أنه يقوم بدور الشرح، والعرض، وتوجيه التلاميذ إلى أن يعلموا أنفسهم بأنفسهم.

والمدرس في اتباعه الطريقة التجريبية، يجب أن يكون حساساً لمشكلات الجماعة، قادراً على توجيهها في اختبار الفروض، كما يجب عليه أن يجعل من مشكلات الجماعة، ومشكلات التحصيل المهمة الكبرى لها، فلا تعوقها عن ذلك مشكلاته وحاجاته الخاصة.

والمدرس أيضاً يجب أن يتسم ببصر ومهارة الموجه الشخصي، أو المعالج النفسي الذي يعمل على توجيه الجماعة بصورة تحقق التوافق الفردي والاجتماعي لكل الطلاب. ويتطلب ذلك سماحة وعلاقات طيبة مع الطلاب، وتحرراً من إسقاط انفعالاته على علاقاته معهم. وهو يستطيع أن يقوم بدوره هذا عن طريق محاولة تفهم أسباب المشكلات ومساعدة الطلاب على حلها، وأن يكون صديقاً للجميع، ونموذجاً طيباً يتوجد معه الطلاب. وعليه أن يتحمل فترات التوتر والعدوان أحياناً، وخاصة إذا كانت الجماعة تعمل في حل مشكلات علاقاتها معه. وعليه أن يقدر أن الطلاب سوف ينظرون إليه نظرات مختلفة قد تعكس اتجاهاتهم نحو الراشدين في محيطهم العائلي. وقد تختلف الصورة باختلاف جنس كل من المدرس والطالب. وتزداد الصورة تعقيداً إذا أدركنا أيضاً أن المدرس عضو في جماعات متعددة كما أنه لا يتعامل فقط مع الطلاب، ولكنه يتعامل أيضاً مع زملائه، ومع الإداريين ومع أولياء الأمور... إلخ، ومن مواجهه إلا ينقل إلى إحدى هذه الجماعات الإحباطات التي قد يواجهها في جماعة أخرى.

تطبيق الطريقة الجماعية التجريبية: من الضروري إذن، القيام بالخطوات السابقة إذا أريد تطبيق أسس التعلم الجماعي التجريبي. وقد تستغرق هذه الخطوات يوماً دراسياً كما يحدث في وحدة دراسية، أو شهوراً كما يحدث في مشروع. ولكنها يمكن أن تحدث أيضاً في ساعة واحدة أو حتى في دقائق. وهي تنطبق على كل من مشكلات التحصيل. ومشكلات العملية الجماعية. وقد تتم خطوات هذه الدورة على مستويات مختلفة من الشعور. وبالطبع، كلما ازداد وعينا وشعورنا بتلك الخطوات، كلما أمكننا التفكير تفكيراً سليماً يسهل القيام بها إلا أن الشعور بالمشكلات لدرجة أبعد مدى من قدرتنا على معالجة هذه المشكلات، قد تؤدي إلى قلق، وقد يحول هذا القلق دون الموضوعية، كما أنه قد يعوق التحصيل. والقاعدة المثلى هي في إعطاء جماعة الصف الفرصة لتقييم صعوباتها بنفسها، وإلا يرغم المدرس الجماعة على السير بمعدل فوق طاقتها، وتكون الخطوات الأولى في التخطيط الجماعي مع الأطفال الصغار، غالباً مؤقتة، وتتفاوت في درجة سيطرة المدرس عليها. ولكن بتقدم الأطفال في نموهم، تزداد قدرتهم على الضبط اللازم للحل التعاوني للمشكلة. وتتعدد المحاولات لتحديد الأسس والإجراءات كأن ينتخب مثلاً رئيس للمناقشة، ومسجل، إلا إذا اقتضى الأمر أن يقود المدرس المناقشة، وتحدد المشكلة المعروضة للمناقشة وتجمع الاقتراحات، وقد يناقش مقدم الاقتراح، وتؤخذ الأصوات إذا دعا الأمر للتفضيل بينها، أو نبذل المحاولات للتوفيق بين مختلف الآراء بدلاً من الالتجاء للتصويت التعسفي.

وقد تساءل هيس Heise عما إذا كانت هذه الأساليب تحدث تغييرات في الأطفال. فكون خمس جماعات تجريبية، وخمس جماعات ضابطة في الفرق من الخامسة إلى الثانية عشر من مدراس مختلفة. وقد أعطيت للتملايذ في الجماعات التجريبية الفرصة لاكتساب خبرات من النمط التعاوني، وطبقت على الجميع في بداية التجربة وفي نهايتها (أي بعد 12 أسبوعاً) الاختبارات لقياس التغير في الاتجاه

نحو التعاون، ومعرفة مقدار الزيادة في معلوماتهم فيما يتصل بالأسلوب، وقد سجلت الملاحظات الوصفية عن الفروق بين الأطفال في سلوكهم. وقد كشفت الاختبارات عن نمو عام في الفرق من 5 إلى 12، بصرف النظر عن نمط التدريس. ولكن الجماعة التجريبية في كل فرقة تفوق في نموها الجماعة الضابطة. وقد كان سلوك الأطفال في كل نمط مختلفاً عنه في النمط الآخر بصورة ملحوظة وفي ختام التجربة، أعطى هيس اختباراً في الكفاءة لكل من الجماعتين. وقد شعر بخيبة أمل عندما وجد أن الجماعة التي دربت على الأساليب التعاونية قد أخذت وقتاً أطول دون أن تحرز نجاحاً أكبر في أداء العلم. وقد تضمن اختبار الكفاءة ذكر الكلمات المحذوفة في الجمل الواردة بمقياس ترابيو اللغوي Trabae Language scole وقد أوضحت الملاحظات الوصفية أن الجماعات التي دربت على التعاون كانت تقوم بملأ القوائم بقدر كبير من ضبط النفس، ومراعاة مشاعر الآخرين. وقد أتيحت لكل فرد الفرصة للمشاركة بطريقة منظمة، ولذلك استغرقت وقتاً أطول، أما الجماعات الضابطة، فقد كانت تنزع إلى السماح للأفراد القادرين أو المسيطرين بالتقدم بسرعة في الإجابة دون مراعاة كبيرة لرغبات الآخرين. وتشير هذه النتائج إلى أنه إذا كان الهدف هو الكفاءة في العمل، فإنه يتعين على الجماعة التعاونية أن تتعلم كيف تنيب عنها أكفاء أعضائها للعمل. ولحل الدور الذي يتميز به الأسلوب التعاوني هو في نمو الجماعة، ومشاركة أفرادها في وضع الخطة.

وقد أجريت بعض الدراسات التجريبية عن الأنماط المختلفة في التدريس وذلك على غرار تجارب "الإجراء الاجتماعية" وتجارب بوفارد ودويتش ومنتز ويجد القارئ فصلاً ممتعاً عن التدريس المتمركز - حول الطالب لكارل روجرز يحاول فيه تطبيق نظريته العلاجية في مجال التدريس. وتقوم معظم هذه الدراسات على المقارنة بين تأثير طريقة التدريس المتمركز حول المدرس أو طريقة التدريس الموجه Instructor - Centerd directive teaching method وبين طريقة

التدريس المتركز حول الطالب، أو طريقة التدريس غير الموجه Student – Centered or non directive وفي الطريقة الأولى، يقوم المدرس بتحديد مادة الدراسة وموضوعات المناقشة، والتقييم عن طريق الامتحان. أما في الطريقة الثانية فيكتفي المدرس بعرض عام لمطالب الدراسة، وحدود العمل، ولكنه يترك الطلاب أحراراً في تحديد الموضوعات، والإجراءات، كما يعزف عن إبداء رأيه الخاص في موضوعات المناقشة.

وقد أجرى م. ج. آش M. J. Asch على طلاب جامعيين يدرسون علم النفس، تجربة استخدمت فيها الطريقة غير الموجهة مع عدد من الجماعات (التجريبية) والموجهة مع عدد آخر من الجماعات فالمحموعة (الضابطة) تتكافأ معها من حيث مستوى التحصيل ومستوى الاستعداد، وكان المدرس واحداً في كل من الجماعات التجريبية والضابطة. وقد وجد آش أن الجماعات الضابطة قد حصلت في اختبار موضوعي للتحصيل على درجات أعلى مما حصلت عليه الجماعات التجريبية في نهاية الدراسة، إلا أن أعضاء الجماعات التجريبية كانوا أكثر شعوراً بالرضا عن الدراسة من أعضاء الجماعات الضابطة، كما دل على ذلك مقياس التقدير طبق في نهاية الدراسة. وتشير هذه التجربة إلى أن الكفاءة والشعور بالرضا قد يرتبطان ارتباطاً سلبياً. ولكن تجربة لفاو أوضحت أن الطلاب الذين استخدمت معهم الطريقة غير الموجهة قد حصلوا على درجات أعلى مما حصل عليها الطلاب الذين استخدمت معهم الطريقة الموجهة. ورغم أن الطلاب قد عبروا عن استمتاعهم، وتفضيلهم، ورضاهم عن الطريقة غير الموجهة، إلا أنهم ظنوا أنهم لم يحصلوا في هذه الطريقة على القدر الذي حصل عليه الطلاب من المعلومات في الطريقة الموجهة.

وقد كثفت دراسة لوسب Wispe أن الطريقة الموجهة كانت أكثر فائدة للطلاب الضعاف. كما لوحظت أيضاً فروق بين الخصائص الشخصية للطلاب الذين يفضلون طريقة على أخرى.

ويتضح من التناقض في نتائج التجارب السابقة أن نمط القيادة المناسب في جماعة الصف، قد يختلف باختلاف الظروف من حيث نوع العمل، وخبرات الأفراد ومستوياتهم، والنمط الثقافي السائد... إلخ، ويذكرنا هذا التناقض بما لمسناه في التجارب التي أوردناها في فصل سابق عن التعليم الجماعي وهو على كل حال ينبهنا إلى أنه لا زالت هناك حاجة شديدة لتجارب دقيقة عن موضوع التعاون والاتصال وأنماط القيادة في محيط الصف المدرسي، وأنه يصعب في الوقت الحاضر التعميم خارج نطاق تفاصيل الطريقة التي تجري بها التجربة.

نماذج تطبيقية:

سبق أن أشرنا إلى أننا لن نتعرض في هذا الفصل بالتفصيل إلى الطرق المختلفة التي تبطق بها أسس العمل الجماعي سواء في المنهج، أو في الحياة المدرسية عامة، لأن مجال هذا الصف أضيق من أن يتسع لهذا التفصيل.

ونحن نحيل القارئ إلى الأسس التي تحدثنا عنها في هذا الفصل، وهي أسس يجد المدرس لها تطبيقات في كل ناحية من نواحي عمله إذا أراد ألا يقصر عمله على التحصيل بمعناه الضيق، وأن يخرج إلى نطاق أوسع هو مساعدة الأفراد في نموهم كأعضاء في جماعة إنسانية، وفي مجتمع إنساني.

وسوف نعالج على سبيل المثال فقط، وفي إيجاز الموضوعات التطبيقية التالية، لنوضح كيف يمكن أن نفيد من أسس ديناميات الجماعة في مجال التربية والتعليم:

1- مادة الدراسة وطرائقها: المنهج المحوري والوحدة الدراسية.

2- حجم الصف.

3- النشاط المدرسي.

4- مشكلات الضبط والنظام.

5- ديناميات الجماعة والصحة النفسية في المدرسة.

6- تدريب المدرسين.

مادة الدراسة وطرائقها: المنهج المحوري والوحدة الدراسية تجد الطريقة الجماعة التجريبية، أوسع مجالاتها التربوية التطبيقية في المنهج المحوري والوحدة الدراسية. ويقصد بالمنهج المحوري ذلك الجزء من البرنامج الكلي الذي يشترك فيه التلاميذ، والذي يتكون من خبرات تعلم تتصل بحاجاتهم واهتماماتهم، ومشكلاتهم. وفي تخطيط وحدة المتعلم، تطبق الطريقة الجماعية التجريبية بصورة مباشرة فيعرض الطلاب مشكلاتهم، ويتعاونون مع المدرس في فترة التخطيط. ويجب أن يكون المدرس مرناً بالقدر الذي يسمح له بتعديل خطته السابقة بحيث تلائم جماعة معينة.

وسوف نعرض فيما يلي - وفي إيجاز - نموذجاً لوحدة عن العلاقات الإنسانية ملخصة من تقرير قدمه مدرس الفرقة الثامنة، ويبلغ متوسط أعمار تلاميذها حوالي الثلاثة عشرة. ورغم أن التدريب على العلاقات الإنسانية يجب أن يكون محل اهتمام في كل مجال من مجالات الحياة المدرسية، إلا أنه من المفيد أن تتهيأ الفرص لدراسة عميقة مباشرة ومنظمة في مجالات معينة.

وتتركز هذه الوحدة حول جوانب معينة من موضوع العلاقات الإنسانية أوضح تلاميذ الفرقة الثامنة اهتماهم بها. وقد تعاون المدرس والتلاميذ في تخطيط هذه الوحدة، وحددت المشكلة بعد المناقشة في السؤال التالي: كيف نكون علاقات إنسانية طيبة مع الناس؟ "ثم توصلوا إلى أن علاقاتهم تكون غالباً في المنزل، وفي

المدرسة، وفي المجتمع. فأعدوا قائمة بأنواع النشاط في كل فئة وتطوع تلميذان بكتابة هذه القوائم على السبورة حتى يراها كل التلاميذ. فمثلاً فيما يتصل بالمدرسة ذكر التلاميذ أنواع النشاط التالية: العمل في جريدة المدرسة، اللعب في الفرق الرياضية، مذاكرة الدروس، الاشتراك في النشاط الاجتماعي، الرحلات، مشاهدة الأفلام السينمائية، العمل في اللجان... إلخ، وبعد استعراض أنواع النشاط في كل فئة، رأى التلاميذ إمكان تصنيفها إلى موضوعات مثل: الهوايات الألعاب الرياضية، الترفيه، العمل، الشخصية، أساليب السلوك، استخدام أوقات الفراغ... إلخ وقد قام التلاميذ بإشراف رئيس الصف، باختيار أربعة موضوعات يقومون بدراستها من وجهة نظر العلاقات الإنسانية. ثم كتب كل تلميذ في ورقة أهم موضوعين منها بالنسبة له. وقام سكرتيرا الصف بتقسيم جماعة الصف إلى جماعات صغيرة تقوم كل منها بدراسة موضوع، وتضم الأعضاء الراغبين في دراسته. ثم وضع السكرتيران جدولاً اسبوعياً يحدد أماكن ومواعيد اجتماعات اللجان سواء داخل حجرة الصف أو في الصالة الخارجية، أو في المكتبة... إلخ، وكان أول ما فعلته كل لجنة عند اجتماعها هو انتخاب رئيس وسكرتير لها، ثم عرض عام للموضوع وتحديد الأهداف، وقراءة المراجع... إلخ، وكان النشاط العملي يتم في الصالة، بينما يتم التخطيط، والمناقشات داخل حجرة الصف، إلا أن الدراسة والبحث امتدا إلى المكتبة وغيرها من الأماكن بالمدرسة. وأحياناً كانت جماعة الصف تجتمع كلها، لكي تقدم تقاريرها عن تقدم العمل، أو لتعلم مهارات ضرورية يقتضيها سير العمل له أو للتقويم.

وفيما يلي مقتطفات من التقرير الذي وضعته اللجنة الخاصة بدراسة "الشخصية" على سبيل المثال:

الأهداف: الوصول إلى إجابات عن الأسئلة التالية:

أ- كيف يمكن أن نعتني بمظهرنا؟

ب- ما الذي يجب أن نقوله عندما نقابل فرداً من الجنس الآخر؟

ج- كيف نسلك، وما الذي يجب أن نقوله عندما نقابل لأور مرة أناساً آخرين.

النشاط: يقوم التلاميذ بتحديد الدراسة والنشاط اللازمين للإجابة عن هذه الأسئلة، مثل: قراءة المراجع المناسبة، إقامة الندوات لمناقشة الموضوع، عرض صورة رؤية أفلام، دعوة المختصين لإلقاء المحاضرات، "تمثيل الأدوار"، إقامة معرض، القيام بمشروع عملي... إلخ.

التقييم: وهو جزء أساسي من وحدة التعلم. ومحكات التقييم تكون غالباً ما يحدث من تغير في اتجاهات وسلوك التلاميذ، مثل: ممارسة الهوايات، أو العمل على الارتفاع بالمستوى الصحيح الفردي والجماعي، أو زيادة عدد الصداقات، أو نقص الحوادث بالمدرسة... إلخ.

ونود أن نقرر مرة أخرى أن التدريب على العلاقات الإنسانية لا تحتم أن يكون في منهم خاص، أو في مادة خاصة. ولكنه يمكن أن يتخلل كل مادة دراسية، وكل جانب من جوانب الحياة المدرسية. ومن برامج التدريب على العلاقات الإنسانية بالمدارس الأمريكية المشروع المسمى "بمشروع جامعة أيوا للتدريب على العلاقات الإنسانية والصحة العقلية"، والذي يشرف عليه أوجيمان ويهدف إلى إكساب التلاميذ والطلاب في مختلف مراحل التعليم، النظر بسلوك الآخرين ومن ثم النظر بالسلوك الذاتي، بصورة دينامية تتعمق إلى فهم دوافع السلوك، وتعدد هذه الدوافع، وذلك بقصد مساعدة الأفراد على تطبيقها في علاقتهم مع الآخرين. وفي معالجة مشكلاتهم الخاصة. ولا يصر أوجيعان على تخصيص منهج لدراسة العلاقات الإنسانية، يعممها إلى مختلف المواد. فمثلاً، في دراسة الجريمة يجب ألا تقتصر الدراسة على وظائف البوليس، والمحاكم، والعقوبات... إلخ، بل يجب أن نساعد الطلاب على فهم الدوافع إلى الجريمة، والطرق الصحيحة لعلاجها. ويسعان في الدراسة بالتمثيليات، والقصص، ودراسة مشكلات المجتمع، وتحليل الخبرات

في المنزل، وفي المدرسة، وفي غيرهما، وفي التخطيط الذاتي في العمل، وفي الزواج... إلخ، بحسب تطور مراحل النمو. ومن تلك البرامج أيضاً مشروع ديلاوير ماريلاند تحت إشراف بولليس ويعتمد البرنامج أساساً على المناقشة التي قد تستشار بقصة، أو فيلم. وتدور هذه المناقشة حول موضوعات مثل: أهمية الأصدقاء، العلاقات مع الأشقاء، مشكلات التلميذ الجديد في المدرسة... إلخ، وتأخذ بعض المشروعات صورة معكسرات صيفية، أو حكومة ذاتية للطلبة... إلخ، وكلها تهدف إلى تدريب الطلاب على التعاون والقيادة، والصحة النفسية.

حجم الصف:

يشكوا المعلمون من ازدحام الصفوف بالتلاميذ ازدحاماً يزيد في إرهاقهم، كما أنهم ينسبون إلى هذا الازدحام نتائج متعددة أهمها انخفاض في مستوى التحصيل المدرسي، وصعوبة مراعاة الفروق الفردية... إلخ، وسواء أثبت البحث التجريبي أو لم يثبت أن ازدياد عدد التلاميذ في الصف الواحد يؤدي حقاً إلى انخفاض مستوى التحصيل الدراسي، فإن المهم بالنسبة لنا في هذا الصف هو تأثير هذه الزيادة العددية على العلاقات الشخصية بين التلاميذ. ولا يعني ذلك التقليل من قيمة التحصيل المدرسي في حد ذاته، بل إننا قد أشرنا في أكثر من مقام إلى العلاقة الوثيقة بين التحصيل، والعلاقات الشخصية - الاجتماعية في المدرسة.

ونحن إذا أردنا لجماعة الصف أن تكون جماعة متفاعلة تتميز بالمرونة وإعطاء الفرصة للتعلم الاجتماعي، لا أن تكون مجرد أفراد يتواجدون ويدرسون معاً دون تفاعل، فإن إضافة فرد واحد للجماعة يعني إضافة سلسلة من العلاقات يتوقف عددها على الأفراد الذين يكونون الجماعة. ويوضح أولسون Olson ما سبق بالمعادلة التالية التي تعطينا عدد العلاقات المتبادلة الممكنة بين الأزواج في الجماعة:

$$س = \frac{ص2 - ص}{2}$$

حيث: س = عدد العلاقات المتبادلة.

ص = عدد الأشخاص في الجماعة.

فمثلاً، إذا حددنا العدد المناسب لجماعة الأطفال في دار حضانة بعشر أطفال، فإن عدد العلاقات المتبادلة الممكنة بين الأزواج تكون 45. فإذا أضيف طفل واحد، ارتفع العدد إلى 55. وإذا حددنا العدد المناسب للجماعة في روضة الأطفال بخمسة وعشرين طفلاً، كان عدد العلاقات الممكنة 300، فإذا أضيف خمسة أطفال، ارتفعت العلاقات الممكنة إلى 435.

من الواضح، إذن أن الطفل في الجماعة الصغيرة تتاح له فرصة للمشاركة أوسع مما تتاح له في الجماعة الكبيرة، وقد حاولت داو Dawe في دراسة لأطفال الرياض أن تخرج عن نطاق العلاقة بين حجم الصف، والمعلومات إلى تقييم لكمية المشاركة. وقد استخدمت في البحث 18 جماعة تراوحت في أحجامها من 15 إلى 46 طفلاً. وقد تليت على الأطفال قصة، اختبر تذكرهم لها في اليوم التالي، فوجد أن حجم الصف ليس له علاقة هامة، أو منتظمة بكمية التذكر. ولكن وجد من ناحية أخرى أن له علاقة هامة بمقدار المشاركة الفردية، ذلك أن متوسط عدد المساهمات أو الملاحظات لكل طفل في صف من 14 طفلاً، قد هبط إلى مساهمة أو ملاحظة واحدة في صف من 46. ولنا أن نتصور الإثارة البعيدة المدى لمثل هذا النقص، على الشعور بالرضا، أو الثقة بالنفس، أو السهولة في المناقشة.

وفي بحث لنيويل Newell عن العلاقة بين حجم الفصل، والقابلية للتكيف وجد أن صغر حجم الصف يرتبط بمجموعة من العوامل التي تيسر التكيف، والابتكار، وتطبيق الأساليب الحديثة. وقد أعدت قائمة لتقدير مدى اتباع الأساليب الحديثة، والمبتكرة، وطبقت على صفوف تتفاوت في أحجامها، فوجدت ارتباطات دالة بين حجم الصف، والتبكير بتطبيق، أو ابتكار أسلوب حديث. ويذكر أولسون أن

المدرسين بالولايات الأمريكية المتحدة، يقدرون الحجم المناسب لصف المدرسة الابتدائية بعدد يتراوح بين 25، 30. فالجماعات الأصغر من ذلك قد تكون عرضة لسيطرة الأفراد، والتكتلات. كما أن زيادة الحجم عن ذلك، يؤدي غالباً إلى الكثير من الصعوبات نتيجة لتحديد حجم الحجرة، والعجز عن القيام ببرامج معينة بالإمكانيات المتوفرة.

ويبدو أن الفروق بين الأطفال أكثر أهمية من حجم الصف حيث التحصيل. فلم تسفر البحوث التي أجريت بأمريكا عن علاقات ملحوظة بين حجم الصف، وتحصيل التلاميذ إذا قيس بالاختبارات التحصيلية المقننة. ولا شك أننا في حاجة شديدة لإجراء البحوث للكشف عن النتائج التي يمكن أن نتوقعها من الأحجام الصغيرة.

ويلخص سبتزر Spitzer المزايا التي تنسب غالباً إلى الصفوف ذات الأحجام الصغيرة فيما يلي: -

أ- تمكين المدرس من إعطاء وقت أكبر للأفراد يؤدي إلى تحصيل أحسن.

ب- التقليل من عناء المدرسين برفع معنويات المدرس، ويسهم ذلك بدوره في تحسين التدريس.

ج- لا تستغرق إجراءات التدريس الروتينية وقتاً كبيراً.

د- إتاحة فرصة أكبر لاصطباغ التدريس بصفة أقل شكلية.

ويقدم سبتزر المقترحات التالية لتمكين المدرس من التدريس بكفاءة إلى الصفوف ذات الأحجام الكبيرة فيما يلي: -

أ- إمداد المدارس بالوفير من مواد التعليم.

ب- الاستعانة بمساعدي المدسرين وبالمعينات السمعية والبصرية مثل السينما والتلفزيون.

ج- تخفيف العبء عن المدرس في الأعمال الروتينية، وإمداده بالمساعدة الكتابية والإدارية.

د- توفير الوقت للمدرس للأعداد للدرس أثناء اليوم المدرسي، وخاصة بالنسبة للأطفال الموهوبين والمتخلفين.

ومما لا شك فيه، أنه مما يساعد على التخفيف من الآثار السيئة للأحجام الكبيرة، تقسيم التلاميذ في الصف إلى جماعات أصغر، والاستعانة بنتائج البحوث المختلفة عن ترتيب الجلوس، وأنماط الاتصال، وقد ناقشنا هذه الموضوعات في فقرات أو في فصول سابقة. إلا أننا نود أن نشير إلى أن نوع الأثاث الذي يشيع استخدامه في مدارسنا يقف حائلاً دون إتاحة الفرص المناسبة للاتصال والتفاعل وتقسيم التلاميذ إلى جماعات صغيرة داخل الصف الواحد. ومما لاشك فيه أننا في حاجة شديدة إلى إعادة النظر في سياستنا فيما يتصل بالمباني المدرسية، والأثاث المدرسي بصورة لا تعوق النمو الاجتماعي للتلاميذ.

النشاط المدرسي:

لن ندخل في مناقشة حول تعرف النشاط المدرسي: هل هو خارج المنهج Extra – Curriculum أم مصاحب له Co – Curriculum أم هل هو جزء متكامل منه قد يكون داخل الصف أو خارجه ؟ ويشير تعدد الاصطلاحات، وتعدد ألقاب المشرفين على هذه الخبرات المدرسية، إلى اختلاف الآراء حول هذا الموضوع. والذي يهمنا في هذا المقام، هو أن نوضح كيف يستعين المدرس العربي (سواء كان مدير المدرسة أو مدرس مادة، أو مشرفاً اجتماعياً، أو رائد أسرة... إلخ) بالأساليب الجماعية في توجيه الطلاب في هذا المجال من الخبرات المدرسية.

ويحسن أن نحدد أولاً أهداف هذه الخبرات حتى تتضح بعض الأخطاء أو حتى يتضح بعض سوء الفهم الذي تقع فيه أحياناً. تهدف كل أنواع النشاط الجماعي: الاجتماعية، والترفيهية، والرياضية، والهوايات، والخدمة العامة... إلخ إلى مساعدة الطالب على أن:

أ- يكتشف وينمي مهاراته، ويستخدم هذا المهارات في تحقيق أهداف جماعية.

ب- يخبر ويعي التفاعل بين الناس في موقف جماعي، ويتعلم كيف يسهم أحسن مساهمة ممكنة داخل بناء الجماعة، وفي ضوء أهدافها.

ج- يتعلم فهم نفسه والآخرين.

والمتوقع أن يكتسب الطالب من هذه الخبرات الجماعية اتجاهات، وأن يتعلم مهارات ضرورية لحياته المهنية، والعائلية، والاجتماعية، وذلك مثل: الحساسية نحو حاجات وحقوق الآخرين، والقدرة على تحمل أعباء القيادة، والاستجابة للقيادة الطيبة... إلخ، ويتبع ذلك أن هذه الخبرات يجب أن تتهيأ لجميع الطلاب وفق حاجاتهم، واستعداداتهم، واهتماماتهم، فلا تقتصر على فريق دون الآخر. كما أنه يجب أن يتعرف الطلاب على حقيقة أهداف النشاط، وأن يشتركوا في تحقيقها. ومن واجب المدرسة أن تعرف جميع طلابها بالفرص المتاحة لهم لاكتساب هذه الخبرات، وأن توجههم إلى الخبرات المناسبة لهم، وهو أمر لن يتحقق إلا إذا كان المجتمع المدرسي مجتمعاً يتوقع من كل طالب القيام بدور فعال في هذا النشاط، وإلا إذا وجد الطالب خبرة فنية توجهه إلى أنسب أنواع النشاط له، وتتعاون معه في التخطيط الهادف إلى إكسابه المهارات والاتجاهات المقصودة، ولا يعني ذلك جعل النشاط إجبارياً، ولكنه يعني تهيئة فرص كافية كما يعني توجيهاً يتسم بالسماحة حتى يفيد كل طالب أقصى فائدة ممكنة.

ومن المفيد جداً اشتراك أعضاء هيئة التدريس مع الطلاب في اللجان، ومناقشة مختلف المشكلات. إلا أنه يجب أن تتاح فرصة كافية حقيقية للطلاب كي

يفكروا في تلك المشكلات، ويحددوا دورهم فيها. ويخدع بعض المربين أنفسهم حين يقنعون بمظاهر التفاعل وشكلياته مثل الانتخاب وأخذ الأصوات، وإنابة المدرس لأحد التلاميذ... إلخ، فمثلاً قد تقوم حكومة ذاتية منتخبة من الطلبة داخل المدرسة، ولكن لا يعني ذلك أن مستوى التفاعل مناسب، أو أن الطلاب يتعلمون فعلاً بعض المهارات، ويجب أن تكون أهداف الجماعات واضحة محددة، يختارها الطلاب بأنفسهم لأنها تمثل حاجاتهم الحقيقية كما أنه يجب أن يكون مستوى الخبرة متفقاً مع استعداد التلاميذ لاكتساب هذه الخبرات لأنها تتفق مع مستوى نضجهم فلا نوهم مجلس اتحاد الطلبة مثلاً أنهم أحرار في اتخاذ أي قرار في أي موضوع، ثم نجد أنفسنا بعد ذلك مضطرين لإلغاء هذا القرار فيتسائل الطلاب عن جدوى قيام هذا الاتحاد. وعلى العكس من ذلك، فقد نتشدد في مراقبة ومراجعة كل أعمال الاتحاد بصورة تعوق الطلاب عن اكتساب الخبرات المقصودة. فمن المهم مثلاً أن يدرك الطلاب كيف يعملون كجماعة وأي أنواع السلوك تحقق الأهداف الجماعية، وأيها يحقق الأهداف الفردية. وتقع على عاتق الرائد المشرف على الجماعة مسؤولية إتاحة الفرص الكافية لجميع الأعضاء لتحمل مسؤوليات القيادة والتبعية، وأن يعمل على تنمية مهارات المناقشة وحسن الاستماع والتفاعل الجماعي. ويساعد على نجاح العمل الجماعي، تهيئة الظروف المناسبة مثل مكان الاجتماع، وحسن التوقيت، وبناء الجماعات بناءً مناسباً من حيث الحجم، وتوزيع المهارات... إلخ، ولكي يكتسب الأعضاء بصراً بالحياة الجماعية، يتعين على الجماعات أن تقوم بتقييم عملها على فترات مناسبة.

ورائد الجماعة يجد أن بحوث ديناميات الجماعة تمده بالكثير مما يسهم فيه في مساعدة الجماعة على تحقيق أهدافها. فمثلاً، يعمل على ألا يحتكر عدد محدود من الطلاب كل شيء في الجماعة فيحرمون غيرهم من اكتساب خبرة ناجحة. والرائد يستطيع أن يبصر الجماعة بما يعوق حركتها نحو الهدف، فلا يتركها تتأرجح دون

تقدم، ولكنه في كل ذلك يكتفي بالتوجيه دون الضغوط أو التهديد وهو يستطيع أن يحذر وينبه، ولكن يتعين عليه أن يترك للجماعة تقدير حاجاتها لإعادة النظر في خطتها... إلخ.

والرائد فضلاً عن كل ذلك، خبير، يسخر خبرته لمساعدة الجماعة في اكتساب المهارات اللازمة، كما أنه وسيط يسهم أحياناً في حل الصراع بين مختلف الاهتمامات والانفعالات. ويتعين عليه أن يقدر الحاجات الانفعالية لأعضاء الجماعة، وأن يوازن بين هذه الحاجات حتى يكتسب الجميع خبرة ناجحة، وفي مقدمتها خبرات القيادة والتبعية.

وتشير دراسات قرار الجماعة إلى أن الأفراد يلتزمون بالقرارات الجماعية التي يشاركون في اتخاذها أكثر مما يلتزمون بالقرارات الفردية، وتتاح الفرصة لهذه الخبرة الجماعية عن طريق التخطيط الجماعي، ووضع القواعد والنظم، ومختلف أنواع النشاط الجماعي، وكلها يمكن أن تكون تطبيقاً مباشراً للطريقة التجريبية الجماعية في التعلم.

وقد ضرب لنا ماس Maas المثال التالي للطريقة التي يمكن بها للمدرس أن يستخدم أسس ديناميات الجماعة للمساهمة في حل مشكلة جماعية: لوحظ في إحدى المدارس الإعدادية أن الكثيرين من التلاميذ قد تطوعوا في أول العام الدراسي للعمل في فرقة المرور المدرسية. ولكن ما كاد ينتصف العام، حتى بدأ التلاميذ يطلبون إعفائهم من هذا العمل مما دعا مراقب الفرقة إلى التساؤل عن أسباب هذا السلوك. وقد وضع بعد الدراسة أنه كان يطلب من أعضاء الفرقة إبلاغ المراقب عن التلاميذ الذين كانوا يخالفون النظم المدرسية. وقد أدى قيامهم بهذا الدور إلى اعتبارهم - في نظر باقي تلاميذ المدرسة - ممثلين للسلطة المدرسية، وخارجين عن الجماعة. كما أنه لم تكن تعقد اجتماعات لأعضاء الفرقة لتكوين علاقات جماعية، أو للتعبير عن مشاعر الأعضاء كجماعة. وقد أدى ذلك إلى أن يصبح

أعضاء الفرقة "كبش الفداء" للمشاعر السلبية التي يحس بها تلاميذ المدرسة نحو السلطة المدرسية، ومن ثم إلى انسحابهم من عضوية الفرقة.

ويقترح ماس الحلول التالية لعلاج مثل هذا الموقف:

أ- اجتماع ممثلي الصفوف لوضع قواعد ونظم مقبولة، بالتعاون مع المدرسين الذين يقدمون مشورتهم دون أن يحاولوا فرض قواعد معينة.

ب- قيام ممثلي الصفوف بشرح هذه القواعد لزملائهم.

ج- إتاحة الفرص أمام أكبر عدد ممكن من تلاميذ المدرسة لعضوية فرقة المرور بالتناوب حتى يحس الجميع بأن هذه العضوية مسؤولية عامة مشتركة.

د- اجتماع أعضاء الفرقة بصورة منتظمة حتى تتاح الفرصة لتكوين علاقات جماعية، وللتعبير عن المشاعر.

هـ- ربط نشاط الفرقة بنشاط باقي الأندية والجماعات المدرسية. وبالطبع لسيت هذه الحلول جامدة، فقد تصلح لموقف دون الآخر. ولكنها تمثل نموذجاً طيباً لاستخدام المنهج الجماعي في حل مشكلة من مشكلات العلاقات الجماعية في المحيط المدرسي.

دور الجماعة في مشكلات الضبط والنظام:

تعرضنا في الكثير من الفقرات السابقة لمشكلات الضبط في جماعة الصف المدرسي من حيث أسبابها، وطرق الوقاية منها، وعلاجها. ويتوقف تعريفنا للضبط على تحديدنا لأهداف التربية والخبرات المنهجية. ذلك أنه في ضوء التعاريف القديمة، كانت الطاعة العمياء هي الفضيلة المثلى، وكان أي دليل على العصيان هو الخطأ الذي لا يغتفر. ونتيجة لتقدم البحوث في طبيعة الطفل، ونموه، وعواقب الخبرات الناجحة والفاشلة، استطعنا أن ندرك أن سلوك الطفل في المدرسة وثيق

الصلة بدوافعه، وأن سلوكه اللاسوي دليل على أن المدرسة لم تستطع أن تهيء له فرصة الخبرة الناجحة.

وأول ما يجب أن يعيه المدرس هو أن معالجة مشكلات العلاقات الإنسانية في الجماعة معالجة بناءة، سوف يؤدي في معظم الحالات إلى نتائج إيجابية فيما يتعلق بسلوك الأطفال. ويقتبس شفيا كوف، وردل التعريف العسكري للضبط بأنه الخضوع الاختياري من جانب الفرد لمصلحة الجماعة، أو هو القوة التي تربط أعضاء الجماعة، وتحتفظ بفاعليتها حتى في غياب القائد أو اندثار السلطة. ويقرب الضبط بهذا المعنى من مفهوم روح الفريق. ويتبع ذلك أن الطريقة المجدية لتحقيق الضبط هي في تهيئة الفرص للعمل كجماعة، ولإنماء روح الفريق ويتبع ذلك أيضاً، أن العقوبة ليست ضرورية أو مستحبة، فالضبط الذاتي هو الضبط الذي ننشده في المجتمع الديمقراطي.

والمدرس في المجتمع الديمقراطي، يتعين عليه أن يتفهم، وأن يعمل على تطبيق الأسس الديمقراطية للضبط في عمله اليومي بالمدرسة مع الأفراد ومع الجماعات. ويجب أن يكون قادراً ومدرباً على مساعدة التلاميذ كأفراد، وجماعة الصف كجماعة لأنه مسؤول عن التأثير في نمو وسلوك كل من الفرد والجماعة. وقد يجدي أسلوب معين في مساعدة الفرد، ولكنه لا يجدي في التأثير على السلوك الجماعي. ومن واجب المدرس أن يحسن اختيار الأسلوب المناسب للموقف. فمثلاً – إذا أفلت الزمام من يد المدرس، وشاعت الفوضى في الصف فإنه قد يلجأ للضغط والإرهاب، وقد يفلح في استعادة النظام، أي أن هذا الأسلوب قد يجدي من حيث السلوك الجماعي السطحي، ولكنه لن يجدي غالباً من حيث التلاميذ كأفراد، لأنه قد يؤدي إلى أن يفقدوا اهتمامهم بالمدرسة، وإلى التغيب عنها، وقد تستهويهم جماعات الجانحين خارجها، رغم أن سلوكهم يكون خضوعياً داخل المدرسة.

ويوصي شفيا كوف في حالة التعارض بين مصلحة الفرد، ومصلحة الجماعة، بأن يسلك المدرس سلوكاً لا يسيء إلى الفرد، ولا يسيء إلى الجماعة. أي أن الأسلوب الذي يناسب الفرد يجب ألا يكون ضاراً بالجماعة. كما أن الأسلوب الذي يناسب الجماعة يجب ألا يكون ضاراً بالفرد. مثال ذلك: التلميذ "المهرج" الذي يؤدي سلوكه إلى ضياع كثير من وقت وجهد كل من المدرس والجماعة. فقد تحل مشكلة الجماعة إذا طرد من الصف، ولكن مشكلة الفرد لن تحل عن هذا الطريق. وقد يكون الحل السليم، هو في استعانة المدرس بتلاميذ الصف في الإقلال من حاجة هذا التلميذ إلى الالتجاء إلى "التهريج" كوسيلة للحصول على المكانة في الجماعة.

ويقرر ردل نتيجة لخبراته في معالجة مشكلات الضبط بالمدارس الأمريكية أن 10% فقط من كل مشكلات الضبط المدرسية، يمكن إرجاعها إلى عوامل فردية خالصة، أي لا تتصل بجماعة الصف المدسري نفسها بينما يمكن إرجاع حوالي 30% من الحالات إلى النقائص السيكولوجية الجماعية في الحياة المدرسية. وفي تقدير ردل، تتضمن حوالي 60% من الحالات كلاً من العوامل الشخصية الفردية، ونقائص في البناء السيكولوجي للجماعة. أي أن حوالي 90% من الحالات تتطلب دراستها تحليلاً سيكولوجياً للجماعة. ورغم أن هذه التقديرات، يصعب تعميمها من ثقافة لأخرى، ورغم أنه يصعب التسليم بأن حالة من الحالات فردية خالصة، أو جماعية خالصة، في العوامل التي أدت إليها، إلا أن هذه التقديرات تشير إلى أهمية اعتبار الجماعة في تخطيط البرنامج الوقائي لمشكلات الضبط. ويرى ردل أن العوامل الجماعية التي قد تؤدي إلى هذه المشكلات يمكن تصنيفها إلى الفئات التالية:

1- **عدم الرضا عن العمل:** كثيراً ما يقال أن المدرس الذي يعرف كيف يدرس، لن يواجه أي مشكلة من مشكلات الضبط في صفه. غير أن هذا

القول صحيح جزئياً فقط، ومن الصعب إنكار أهمية العوامل الأخرى. والأجدر بنا القول بأن أي اضطراب في الشعور بالرضا عن العمل المدرسي، يحتمل أن ينعكس في قيام مشكلات سلوكية. ومن أمثلة العوامل التي يمكن أن تؤدي إلى عدم الشعور بالرضا السهولة الشديدة أو الصعوبة الشديدة للمادة، وارتفاع مستوى لغة المدرس عن مستوى نمو التلاميذ، وزيادة أو سهولة أعباء الواجبات المنزلية، أو عدم تخطيط هذه الواجبات بصورة مفهومة ومقبولة من التلاميذ أو عدم ملائمة طريقة التدريس لمستوى نمو التلاميذ... إلخ.

2- **الاضطراب في العلاقات الشخصية:** غالباً ما تنعكس الصراعات الناشئة عن العلاقات الشخصية في صورة مشكلات ضبط، كما يحدث في حالة الصراع بين جماعات المراهقين في المدرسة. وهي غالباً ما تكون العمود الفقري في الحياة الجماعية للمراهقين. وقد لا ترضى جماعة معينة عن أقوال أو تصرفات المدرس لمجرد أنها مقبولة من جماعة أخرى. كما أن الكثير من الاضطرابات داخل المدرسة أو خارجها لا يمثل تحدياً لسلطة المدرس، ولكنه يعكس التوتر الذي يسود العلاقات بين جماعات المراهقين. وقد تقوم هذه الجماعات على أي أساس من أسس عديدة مثل: مستوى النمو، الجنس، الطبقة الاجتماعية، الاقتصادية، مستوى الاهتمام الأكاديمي، التقرب من المدرس كشخص، درجة تقبل النظام المدرسي... إلخ، كما أن الكثير من المشكلات ينشأ عن تنافس التلاميذ على القيام بدور جماعي معين، مثل دور زعيم الصف، أو دور الرجل الثاني، أو دور التلميذ النموذج، أو دور "مهرج" الصف... إلخ، ويكون الكثير من المشكلات إسقاطاً من جانب التلاميذ على المدرس لاتجاهاته نحو أفراد عائلته، أو نحو الموقف العائلي بصفة عامة.

3- **الاضطراب في الجو الجماعي:** أي نوع العلاقة الاجتماعية السائدة بين المدرس والتلميذ. ويقصد به جماع مشاعر كل فرد نحو الآخر، ونحو العمل، ونحو التنظيم، ونحو الجماعة كوحدة. فمثلاً، قد يظهر المدرس اكتراثاً قليلاً بمشاعر التلاميذ وأشخاصهم ثقة منه بأنه قدار في كل وقت على توقيع العقوبة على التلميذ الذي يتحدى سلطته. وغالباً ما يسلك التلاميذ في هذا الجو إحدى طريقتين: الثورة العائلية على المدرس، أو الانحياز لصف المدرس ضد الزملاء وذلك عن حاجة أو عن خوف. ومثل هذا الجو، يتسم بأحط مستويات الروح المعنوية، وبأعنف مشكلات الضبط. وقد يسود العلاقات جو لا يخشى فيه التلميذ من العقاب، ولكن من الشعور بالذنب إذا أساء إلى المدرس. وكثيراً ما يسهم المدرس في إشاعة مثل هذا الجو - شعورياً أو - لا شعورياً - كوسيلة من وسائل ضبط الصف. ومثل هذا المدرس قد يكرر إعلانه عن مدى حبه لتلاميذه، وأنه لن يعاقب مخطئاً، وهو بذلك يقيم علاقة انفعالية يشيد فيها اعتماد التلاميذ عليه. وقد يؤدي ذلك في كثير من الأحيان إلى خصومات شديدة بين التلاميذ حرصاً على مشاعر المدرس.

وقد يتسم الجو الجماعي بروح تنافسية شديدة فوق طاقة الجماعة، وخارج نطاق حياتها النفسية. وغالباً ما يؤدي ذلك إلى خصومات، والتجأ إلى العنف والاستبداد لتحقيق الضبط. وقد يسود الجماعة شعور شديد بالفخر بالانتماء إليها، لدرجة تشجع البعض على أن ينصبوا من أنفسهم رقباء على من لا يظهرون القدر اللازم من الولاء، مما يؤدي في الكثير من الأحيان إلى الخصومات والمشكلات.

4- **أخطاء تنظيمية وقيادية:** قد يكون المدرس ممتازاً من حيث تنظيم مادته وعرضها، ولكنه لم يدرب على قيادة الجماعات مما يؤدي إلى قيام مشكلات الضبط. ومن أمثلة الأخطاء التنظيمية والقيادية:

أ- الالتجاء إلى الأساليب الأوتوقراطية بصورة لا تشعر التلاميذ بأنهم يشاركون في حياة الجماعة بصورة فعالة.

ب- تحميل الجماعة مسؤولية فوق طاقتها مما يؤدي إلى عدم الشعور بالأمن.

ج- قوة أو ضعف معايير السلوك الجماعي لدرجة غير مناسبة.

د- المبالغة في التنظيم.

هـ- ضعف التنظيم.

والخلاصة أن نوع التنظيم والقيادة يجب أن يتلائم وأن يتطور مع مستوى نمو أفراد الجماعة، وحاجاتهم وإلا أدى ذلك إلى مشكلات سلوكية.

وقد يزيد احتمال قيام مشكلات الضبط نتيجة عوامل شخصية مثل: ظن المدرس دائماً بأن سلوك التلاميذ موجه ضد شخصه، أو محاولة فرض مقاييسه الخاصة: الخلقية والسلوكية على التلاميذ. أو نزعته إلى الانتقام بدلاً من محاولة تغيير اتجاه التلاميذ، أو تناقضه بين الوعد والتهديد، أو توقيعه العقوبة بغير أن يتضح منطقها للتلاميذ، أو محاولة تبرير العمل بمنطق غير مناسب لمستوى إدراك واهتمامات التلاميذ، أو تحيزه مع البعض ضد البعض الآخر... إلخ، والخلاصة، أنه من واجب المدرس أن يراجع دائماً أساليبه القيادية، وأن يحاول الكشف عن أخطائه الشخصية إذا أراد أن يساعد التلاميذ في نموهم.

5- **التوتر الانفعالي، والتغير الفجائي:** مثل التوتر الذي يصاحب الامتحانات والتغيير الفجائي في الأحداث السياسية، أو التغيير الفجائي في أسلوب

القيادة أو في اتجاهات الدراسة... إلخ. ولذلك فإنه من الضروري دائماً التمهيد لكل تغيير عن طريق مراحل انتقالية. ومن ناحية أخرى، قد نجد أن الملل نتيجة الحياة الرتيبة التي لا تشبع حاجات التلاميذ كثيراً ما تسهم في قيام مشكلات الضبط.

6- **بناء الجماعة:** كثر الحديث واختلفت الآراء عن أصلح الطرق لتقسيم التلاميذ، وأهم الطرق الشائعة حتى الآن في مدارسنا هي: السن وترتيب النجاح في الفرقة السابقة، أو أي تقسيم عشوائي. وفي المدارس التي تحاول التقسيم على أساس نفسي - اجتماعي، يحتم النزاع حول أساسين للتقسيم هما: الذكاء والنضج وتهتم النظريات الحديثة في تقسيم التلاميذ، بالعلاقات الشخصية والنشاط الجماعي في نمو الطفل وتعلمه. إلا أن المشكلة أشد تعقداً. ومن المرجح أنه إذا كان هناك خطأ أو نقص في بناء جماعة الصف، فإن ذلك يؤدي غالباً إلى مشكلات سلوكية.

ويرى ردل أن المهم ليس هو التجانس المطلق بين أفراد الجماعة، وإنما هو ملائمة هذا التجانس لفرض معين. فقد يكون تكوين الجماعة صالحاً تماماً من حيث اهتمامات أفرادها. وقدراتهم الدراسية في مادية معينة ولفترات معينة محدودة، ولكنه لن يكن صالحاً إطلاقاً للحياة المشتركة - ولو ليوم واحد - في معسكر. وقد يكون أفراد الجماعة متفاوتين في ذكائهم، ويصعب جمعهم معاً للدراسة، ولكنهم يتفقون في اهتماماتهم، وفي نضجهم بصورة تمكنهم من الحياة المجدية المشتركة في معسكر رياضي أو كشفي. وحيث أن كل جماعة لن تكون متجانسة بمقادير متساوية لكل الأغراض، فإنه من الحكمة تجنب الحالات المتطرفة فيما يتصل بالغرض غير الرئيسي في تكوين الجماعة. فمثلاً إذا كان الغرض هو دراسة معينة فإنه يحسن ألا تضم الجماعة أفراداً متخلفين تخلفاً كبيراً في نضجهم من غالبية أفراد الجماعة، حتى إذا تقاربوا في اهتماماتهم، وقدراتهم لدراسة هذه المادة.

وبينما تتفاوت الأسس التي يبنى عليها تكوين الجماعة المدرسية في أهميتها لغرض معين، إلا أن أهم الأسس التي يشيع اعتبارها بدرجات متفاوتة في مختلف المواقف هي:

1- السن والنمو، وخاصة النمو الاجتماعي.

2- المستوى الاقتصادي - الاجتماعي.

3- درجة الاعتماد على العائلة أو الاستقلال عنها وخاصة تلك المراحل التي يشتد فيها الصراع حول هذا الأمر.

4- الانطواء - الانبساط: ويرى ردل أنه يحسن ألا يكون أفراد الجماعة جميعاً ممن يغل عليهم الانطواء، أو ممن يغلب عليهم الانبساط، وأنه وبالطبع لن يتيسر في مدارسنا في الوقت الحاضر تنفيذ مثل هذه الخطة في تقسيم التلاميذ إلى مجموعات متعددة الأغراض خاصة، إلا إذا أعطيت المدارس الحرية الكافية للتجريب، وإلا إذا تحررت عقول النظار والمدرسين من سطوة القديم المألوف.

وخلاصة ما قيل حتى الآن خاصاً بدور الجماعة في مشكلات الضبط وهو إذا أراد أن يتعرف على أسباب المشكلة، تعين عليه أن يحلل معنى السلوك الملحوظ وصلته بالشخص كشخص، وبالعوامل الكامنة في جماعة الصف. وفي ضوء هذا التحليل، يستطيع أن يقرر ما إذا كانت جهوده تهدف إلى التأثير على الفرد أم على الجماعة، أم على كليهما، وهل يهدف إلى تغيير في السلوك السطحي أم إلى تعديل في الاتجاهات، ثم عليه أن يقيم دائماً نتيجة عمله، وأن يغير من خطته تبعاً للموقف.

ديناميات الجماعة والصحة النفسية في المدرسة:

تتصل كل الأسس والموضوعات التي تناقش في هذا الفصل بالصحة النفسية لكل من التلميذ والمدرس، وذلك بصورة مباشرة أو غير مباشرة. ولعل النتيجة

الهامة التي يشير إليها الكثير من هذه الدراسات هي أن توافق التلميذ أو الطالب يتصل اتصالاً وثيقاً بالجو الاجتماعي السائد في جماعة المدرسة، والمدرس هو الأداة في إشاعة هذا الجو، ووسيلته إلى ذلك هي العلاقات بين الأشخاص. وسوف نواصل في الفقرات التالية مناقشة دور الجماعة فيما يتصل بالصحة النفسية للتمليذ.

ويستطيع المدرس باستخدامه الأساليب السوسيومترية وغيرها، أن يكشف عن الأطفال الذين يسوء توافقهم نتيجة نبذ الجماعة لهم في مواقف اللعب، أو في الدراسة، أو في غيرهما، وإلى أي حد يكون هذا النبذ نتيجة لسلوكهم، وهل يتبادل الأفراد علاقات طيبة في مختلف نواحي النشاط، وما هي العلاقات بين الجنسين إذا كان التعليم مختلطاً، وهل هناك تغير أو نمو اجتماعي، وما هي الخطوات التي يمكن أن تتخذ لزيادة تماسك الجماعة ومساعدة الأفراد على التوافق؟

ويذكر أولسون أنه في معظم الحالات يتطلب الأمر دراسة تفصيلية لحال كل فرد على حدة، إذا أردنا فهم شخصيات النجوم، والمعزولين، فلا نقتصر على عوامل معينة في سلوكهم، غير أن البحوث تشير إلى بعض التعميمات المقولة، ومنها أنه يغلب أن يحصل المصابون بأمراض مزمنة والذين ينزعون إلى السيطرة، والذين ينظر إليهم على أنهم "مشكلون"، وكذلك الأطفال الجدد والخجولون على اختيارات سوسيومترية أقل مما يحصل عليها الأطفال العاديون. بينما يحصل الأطفال الذين يوصفون بالهدوء، والطيبة والتوافق، والصداقة، وإمكان الاعتماد علهيم – على اختيارات أكثر من المتوسط. وبالطبع تختلف الصورة باختلاف مرحلة النمو.

ومما لا شك فيه أن أي طريقة لتقسيم التلاميذ لها دلالتها بالنسبة لصحتهم النفسية. ذلك أنه حين يكون الفرد مع آخرين يستجيبون له، ويرغب هو في أن يكون معهم، فإنه يشعر بلين أكبر. وبقدر تحرره من التواتر في علاقاته مع

الآخرين، بقدر ما يسهم في العمل الجماعي بصورة فعالة. والجماعة يرتفع مستوى الروح المعنوية فيها إذا استطاع أفرادها المساهمة والتفاعل معاً في حرية.

إلا أن التلاميذ في المدرسة لا يشعرون عادة بالأمن الكافي للتفاعل معاً في جماعة. وتستطيع المدرسة أن توفر لتلاميذها هذا الشعور بالأمن إذا أمكن للجماعات "الطبيعية" أن تتكون، وأن تعمل. ووسيلة المدرسة إلى ذلك هي الأساليب السوسيومترية، وسوف نتناولها بالمناقشة في فصل تالٍ. إلا أنه من المهم التأكيد بأن الاختبار السوسيومتري يطبق في موقف معين. ولغرض معين، ويجب ألا يتجاوز استخدام نتائجه حدود هذا الموقف، وهذا الغرض لأنه لا يمكن غالباً تعميم اختيار الفرد لأشخاص معينين في موقف معين إلى مواقف أخرى.

وفي استخدام نتائج الاختبار السوسيومتري، يجب التأكد من أن كل فرد قد أجيب إلى بعض اختياراته على الأقل، وأن أعلى درجة من الاختبار يعبر عنها الفرد، أو أعلى درجة من الاختبار المتبادل، تستخدم بقدر الإمكان في التقسيم إلى جماعات صغيرة. فمثلاً إذا لم يكن الفرد موضوع اختيار من أحد في الجماعة، أو إذا كان قد اختار أشخاصاً غير أولئك الذين اختاروه، فإنه يجاب في هذه الحالة إلى اختياره الأول. لما كان الاختيار الثاني للفرد اختياراً متبادلاً، لم يكن اختياره الأول كذلك، فإنه يجاب إلى اختياره الثاني. وإذا شمل الاختيار السوسيومتري اختيارات سلبية، فإنه يجب بذلك كل محاولة لإبعاد الفرد عن الجماعة التي لا يرحب أفرادها بزمالته.

والفرد إذا اطمأن في جماعته، فإن ذلك يمهد له الطريق لأن يبدأ النظر إلى من سبق له رفضهم من الزملاء، نظرة أكثر وداً وصداقة. ولذلك، فإنه من الشائع أن تقل الاختيارات السلبية في في الاختبار الثاني، وإلا تتركز هذه الاختيارات السلبية على أفراد قليلين ممن اتخذتهم الجماعة "كبش الفداء" نتيجة عدم شعور أفرادها بالأمن عامة.

وأحياناً تتأثر أنماط الاختيار بعامل جماعي متميز مثل العنصر، أو الجنس، أو الدين، أو المستوى الاقتصادي – الاجتماعي، بحيث تبدو الجماعة منقسمة على أساس هذا العامل. وفي هذه الحالة، يجب ألا يعكس تقسيم الجماعة الانقسام على أساس هذا العامل. فإذا كان البنين في جماعة يختارون البنين غالباً، والبنات يخترن البنات، فإن الصف يقسم برغم ذلك بحيث يختلط البنين والبنات، بينما تتاح في نفس الوقت الفرصة لكل فرد لإجابة بعض اختياراته. وبذلك تتاح الفرصة لأفراد الجماعة للتفاعل والتكامل في شبكة العلاقات الجماعية، وتتحسن أنماط الاختيار. والملاحظ أن إجابة الفرد إلى بعض اختياراته تؤدي إلى شعوره بالمرغوب فيه من أشخاص آخرين معينين، ويساعده ذلك على التعبير الحر عن مشاعره، وعلى استخدام قدراته. وكثراً ما يقتضي الأمر أن يستعين المدرس بوسائل أخرى لإضفاء معنى واضح على الأنماط السوسيومترية، مثل إجراء مقابلات سوسيومترية مع التلاميذ للتعرف على أهمية كل اختيار بالنسبة للفرد، وكذلك ملاحظة السلوك الفعلي للتلاميذ وغير ذلك من الأساليب والوسائل التي تعين المدرس على أن يفهم الصف كجماعة، والتلاميذ كأفراد.

والمدرسة الحديثة لا تهتم فقط بالنمو الاجتماعي والانفعالي للطفل، بل بمستقبله أيضاً في المجتمع. ومن المعقول أن نتنبأ بأن الطفل الذي توافقه في المدرسة، هو الذي يشعر بالمرارة نحو المجتمع وهو راشد، أو هو الجناح، أو المجرم. ولذلك، فإنه من المهم جداً اتخاذ إجراءات وقائية، إلا أن دور المدرسة في هذا المضمار جزئي فقط، حيث أن الصورة السوسيومترية التي نحصل عليها في الصف المدرسي هي انعكاس أيضاً للمجتمع الخارجي. كما أن المكان الاجتماعية للفرد في الصف، وفي المجتمع، لا تتغير بسرعة رغم المحاولات المقصودة. ومن واجب المدرسة أن تتعاون مع غيرها من المؤسسات الاجتماعية في هذا المضمار.

وفي رأي كيوبي، وهو محلل نفسي، إن وظيفة المدرسة في مجال الصحة النفسية هي الإقلال من التناقض بين المستويات الشعورية واللاشعورية في الشخصية الإنسانية. وهو يرى أنه إذا كان العلاج النفسي يهدي إلى توسيع دائرة الضبط الشعوري في الشخصية الإنسانية، فإن دور التربية هو الوقاية، والتصحيح، والحد من هذه التناقض بين المستويات وذلك عن طريق إعطاء التلاميذ الفرص للتعبير عن أنفسهم، وعن مشكلاتهم في جماعاتهم، وهذا هو الهدف من تلك الأساليب الجماعية في التدريب على العلاقات الإنسانية والصحة النفسية.

العلاج الجمعي: تتراوح الأساليب التي يمكن أن نطلق عليها هذا الاصطلاح من التدريس والمحاضرات، والبرامج الاجتماعية، وعلاج الصعوبات في المحيط الشعوري إلى التحليل، والتفسير، وعلاج أشد درجات الصراع. ولا نعني بذلك أن المدرس أو الرائد يجب أن يكون أخصائياً في العلاج النفسي، ولكنا نقصد إلى أن خطة العلاج الجمعي الشامل في المدرسة، كما هي في مستشفى للأمراض العقلية تفسح المجال أمام كل من المدرس والرائد، للمساهمة الفعالة. في وضع خطة العلاج الجمعي موضع التنفيذ، كما أن كلاً من المدرس والمعالج يواجه مشكلة استخدام الصفوف النظامية، أو الجماعات الخاصة لتطبيق وسائل العلاج الجمعي. وقد أدى ازدحام المدارس ومعاهد التعليم والجامعات بالتلاميذ والطلاب إلى استخدام الجماعات في العلاج النفسي وإلى أن تتجاوز هذه الجماعات في إعدادها أحياناً ما يناسب العلاج. ولكن لا ينبغي أن يظن أن العلاج الجمعي قد وجد ليحل مشكلة صعوبة توفير العلاج الفردي. فالعلاج في جماعة له قيمته في حد ذاته. بل قد يكون أنسب من العلاج الفردي في بعض الحالات، كما أنه لا يتعارض معه.

تدريب المدرسين:

توسعت وزارة التربية والتعليم توسعاً كبيراً ومحموداً في برامج تدريب المدرسين. وهو أمر تشتد الحاجة إليه. وخاصة بالنسبة للمدرسين غير المؤهلين

تربوياً. وتتراوح الطرق المستخدمة في هذه البرامج من المحاضرات التقليدية - بل وأحياناً المذكرات - إلى حلقات المناقشة وندوات البحث، ولا تتوفر لدينا - مع الأسف البيانات الكافية للحكم على مدى صلاحية الطرق التدريبية المتبعة، وعلى كفاية هذه البرامج وتحقيقها لأهدافها.

وفي فصل قادم سوف نتكلم عن الأسس العامة لاختيار القادة وتدريبهم على العلاقات الإنسانية. وهي أسس تنطبق - في ضوء الأهداف السليمة للتربية - أكثر ما تنطبق على تدريب المدرس، سواء في مرحلة إعداده بمعاهد إعداد المعلمين، وكليات التربية، أو في تدريبه أثناء الخدمة، وذلك، فإنه يحسن بالقارئ الرجوع إلى هذا الفصل. وسوف نكتفي في هذا المقام بالتعرض في إيجاز لمشكلات تدريب المدرسين أثناء الخدمة، والحلول المقترحة لها. وهي تتضمن خطة للتدريب يقترحها ثيلين، ويرى أنها يمكن أن تطبق أيضاً في مجالات أخرى مثل تدريب أمناء المكتبات، والأخصائيين الاجتماعيين.... إلخ، إلا أنه قبل أن نعرض هذه الخطة يجب أن نوضح دور المدرس كقائد. وقد سبق أن ناقشنا نظرية جوردن عن القيادة - المتركزة - حول الجماعة. وقد لخص جوردون 11 دراسة عن القيادة في مجالات تعليمية مختلفة، وخلص منها إلى وجود عناصر مشتركة في هذا النمط من القيادة هي:

أ- تشجيع اشتراك أعضاء الجماعة وتحميلهم المسؤولية بدلاً من تركيزها في القائد.

ب- عدم فرض القائد لبناء معين أو إجراءات مقننة مثل المحاضرات اليومية.

ج- السماح بالاتصال والتفاعل بين الأعضاء.

د- تحديد دور القائد طبقاً لحاجات الجماعة بدلاً من أن يحدده القائد نفسه.

والنتيجة العامة لهذه البحوث، هي أن هذا النمط من القيادة من الممكن تحقيقه داخل الصف، كما أنه يمتاز بجوانب عديدة هامة منها:

أ- أن التلاميذ يتعلمون قدراً من المعرفة يساوي أو يزيد على ما يتعلمه التلاميذ تحت قيادة - متركزة - حول - المدرس.

ب- تحقيق قدر أكبر من اشتراك التلاميذ في نواحي النشاط.

ج- تحقيق قدر أكبر من الاستمتاع بالخبرة.

د- تحقيق قدر أكبر من البصر والتوافق الشخصي والسلوك الاجتماعي المتكامل والقدرة على التعاون مع الآخرين وحرية التعبير عن المشاعر والاتجاهات.

كما أنه يكون من الأيسر للتلاميذ الاتفاق على رأي موحد، والشعور بالرضا عن القرارات المتخذة، ورغم تناقض بعض هذه النتائج مع نتائج بعض الدراسات التي سبق مناقشتها، إلا أنه يتضح من الدراسات ضرورة الاهتمام بالمدرس كقائد، وتدريبه على العلاقات الإنسانية الطيبة بل أن تغيير المنهج نفسه، يجب أن يكون - جزئياً على الأقل - تغييراً في بناء العلاقات الإنسانية في المجتمع المدرسي. ولعل إهمالنا لهذا المفهوم في محاولاتنا المتعددة لتغيير المناهج، بسبب أساسي من أسباب فشل هذه المحاولات في الكثير من الأحيان. فليس تغيير المنهج مقصوراً على تغيير في موضوعه، بل يجب أن يهدف أيضاً إلى تسهيل تغيير الناس الذين يتعلمون. وإلى هذا الهدف يجب أن تتجه برامج التدريب.

أهداف التدريب: نحن جميعاً نقدر مشاكل المدرسين، وما يقع على أكتافهم من أعباء جسام تستنفذ قواهم كل يوم. ولذلك، فإن الحديث عن تدريب المدرسين لا يجب النظر إليه على أنه مجرد عبء آخر يلقى على كواهلهم، بل يجب أن يكون

جزءاً من الحياة داخل المدرسة، ويجب أن يكون متكيفاً مع حاجات المدرسين كأفراد، إلا أنه فوق كل ذلك، يجب أن يسهم في تحسين البرنامج المدرسي.

وتتوقف كفاءة التدرسي أول ما تتوقف على المدرس: ما يقوله وما يفعله، أفكاره، ورغباته، واتجاهاته، ومشاعره، وقيمه التي ينقلها إلى تلاميذه داخل الصف أو خارجه. والتدريس عملية إنتاجية مستمرة تتأثر كفائتها بعوامل متعددة مثل التعب، والمهارة، والاستبصار، والقلق، والثواب. والحاجات الشخصية، وغير ذلك كثير من العوامل.

وحيث أن التدريس هو ما يفعله المدرس، فإن تفسير التدريس يعني تغييراً في المدرسة، وذلك في بعض النواحي على الأقل. ولن يغير المدرس إلا المدرس. والتغيير المقصود هو التحسين في القدرة على معالجة مشكلات تربية الأطفال في مواقف مختلفة. والقدرة على معالجة الموقف، هي في واقع الأمر، القدرة على معالجة الذات في موقف، وعلى وجه التحديد معالجة المشاعر في تفاعلها مع الموقف. وقد تتم تلك المعالجة على عدة صور منها: أن ينكر المدرس الشعور بنقص الكفاءة في التعامل مع الأطفال، وفي تكوين علاقات طيبة معهم، أو أن يتعرف على مشاعره ويحاول فهمها، ثم يحاول شعورياً اكتساب المساومات، والمهارات، والاتزان الانفعالي اللازم لتحسين طريقة التدريس، والرضا عن عمله، أو أن يقاوم مشاعره، ويحاربها، أو يسقطها على الآخرين، أو يهرب منها، إلى غير ذلك من صورة المعالجة.

والتغييرات التي يمكن أن يجد المدرس في نفسه الدافع إليها خلال خبرته هي الخبرات التي يرغب فيها، والتي لا تحيط بها عوامل التهديد، وإلا رغم، أو الخوف، ولذلك فإن التغييرات المطلوبة تختلف من مدرس إلى آخر ويجب أن تستمد من تغيير المدرس نفسه للمشاعر التي يخبرها في الصف وهذه بالطبع مسألة

شخصية. وعلى ذلك فالتغيير إذا أريد أن يحدث بصورة فعالة، تعين أن يكون مستمداً من حاجات المدرس وأن يكون تغييراً متكاملاً في الذات ككل.

مقاومة التغيير: ولكي نفهم الظروف التي تدعو إلى التدريب، فإننا نتسائل لماذا لا تحدث هذه التغييرات المطلوبة تلقائياً ؟ وما الذي يعترض حدوثها ؟ يمكن أن نفترض وجود عوائق تحول دون الوعي بالمشاعر المناسبة، أو دون تشخيص الأنواع المعينة من المشكلات التي تواجه المدرس أو دون تصور الاحتمالات الممكنة، وتجريب الطرق الجديدة. فمثلاً قد يكره المدرس تلاميذ معينين، ولكنه لا يدرك ذلك لأن هناك معياراً جماعياً ضد التحيز.

وثمة عوائق أخرى منها: أن المدرس قد يكون متوهماً في نفسه الخبرة، والعصمة من الخطأ، أو هو في حاجة إلى مثل هذا التوهم، فيبرر الفشل، ويظنه نجاحاً. ومن هذه العوائق أيضاً، أن المدرس قد يشعر بأن التغيير المطلوب أكبر من أن تتسع له طاقته، فطريقة الوحدات تتطلب إعداداً ضخماً، والخروج عن الكتاب المقرر لا يجوز، وإشراك التلاميذ في اختيار مواد الدراسة يعني تغييراً كاملاً في طريقة التدريس ومادته... إلخ، كما أن المدرس يدرك في مستوى "تحت - شعوري" بأن أي تغيير هام في نفسه كمدرس يعني أيضاً تغييراً في دوره أو مركزه في هيئة التدريس. فمثلاً، المدرس الذي يستمد إشباعاً من تزعمه المعارضين للطريقة الكلية في تعليم القراءة، قد يعز عليه أن يتخلى عن دوره هذا، لأنه يعني تغييراً فيما يدرك الناس أنه قادر عليه، أو فيما يدعو إليه، فهو يخشى أن يخيب ظن الناس فيه، أو أن يكون في هذا التغيير ما يهدد الآخرين، أو ما يضيف مسؤولية جديدة إلى مسؤولياته. ثم أخيراً يأتي دور الخوف من المجهول، وعدم الثقة بالقدرة على تجريب الجديد. فالتغيير، إذن، يتضمن صراعاً بين القديم والجديد وتناقضاً في المشاعر، قد يحاول المدرس ستره عن طريقة الحماس الزائد، أو التعويل الزائد على ما يقوله أصحاب الرأي الجديد، أو عدواناً يوجه إلى من

يتمسكون بالقديم... إلخ، ولعل أهم مشكلة في التدريب هي معالجة هذا التناقض فيما يتصل بالتغيير.

ويسهل التخلص من هذا الصراع والتناقض عن طريق العمل في الجماعة المناسبة وهي جماعة الزملاء التي يمكن فيها للعضو أن يعبر عن مشاعر لتشكك والعدوان، والحماس... إلخ، والتي يساعده الأعضاء الآخرون فيها على تكوين إدراك صحيح للعمل. ذلك، لأن هذه الجماعة تمكن العضو من مواجهة مشاعره حين يكتشف أن الآخرين يشعرون بنفس شعوره، كما تشجعه على الإنتاج لأنه يجد في الجماعة ما يتحدث أو يكافأ عنه. ومثل هذه الجماعة يجد العضو منها الترحيب، أو على الأقل فرصة الاستماع له. ولذلك يرى ثيلين أن خير وسائل التدريب - أثناء - الخدمة، هي أن يلحق كل مدرس بجماعة صغيرة من مدرسي المدرسة، يتحمل كل عضو فيها مسؤولية مساعدة الآخرين. ومثل هذه الجماعة يمكن لأفرادها أن يلاحظ بعضهم البعض الآخر في عملهم اليومي في فترات معينة تعقبها مناقشة بقصد التشخيص، وتبادل الخبرات، والاشتراك في التخطيط وتنظيم النشاط. ويتطلب ذلك بالطبع، تعاوناً كبيراً من جانب الناظر، ومرونة في النظم الإدارية بحيث لا تتعارض مع حسن سير الدراسة بالمدرسة. ولجماعة التدريب أن تستعين بكل المصادر المتوفرة من مفتشين، ومدرسين أوائل، وأساتذة معاهد المعلمين وكليات التربية، بل وبالمواطنين من رجال التعليم السابقين.

والحق، أن هذه العملية تحدث عادة بصورة مصغرة غير رسمية في مجالات العمل اليومي بالمدرسة. فالمدرسون يتبادلون الرأي، بل ويتعاونون في عملهم مع غيرهم، ومع المشرف التربوي والمدير. ولكن يجب أن تكون جماعة التدريب جزءاً متوقعاً منظماً من الحياة المدرسية. ويتطلب ذلك أن يكافأ كل مدرس على مدى مساهمته في الارتفاع بمستوى التدريس بالمدرسة وخاصة عن طريق جماعة التدريب. إلا أنه يجب أن يفهم أن التدريس الجيد لا يعني طريقة واحدة في

التدريس، بل طرقاً عدة تختلف باختلاف المواقف. وهذا الاختلاف في طرق التدريس يشجع على التجريب والابتكار. ولكن تبادل الرأي يؤدي إلى أقصى فائدة ممكنة. والوسيلة البسيطة لتحقيق مثل هذا التبادل قد تكون في إعطاء نموذج عملي لطريقة جديدة يطبقها مدرس على جماعة من التلاميذ المتطوعين ويشهدها باقي المدرسين، ثم يتناقشون ويتبادلون الرأي في محاسنها ومساوئها. ويتطلب ذلك بالطبع، دقة في اختيار النماذج وتنويعها. ولعل لجنة تتكون من مندوبي جماعات التدريب هي التي يجب أن تتولى هذا التنسيق لتضمن تعاون كل جماعات التدريب، والتنافس الطيب الموجه من الجميع لخير المجموع.

والمدير كقائد، يلعب دوراً هاماً في عملية التدريب. وقد تعترض قيامه بهذا الدور بعض الصعوبات، نظراً لاحتمال تعارض وظيفة وتجاهات المدرس مع وظيفة واتجاهات الرئيس الإداري. وذلك، فإنه من المهم أن يكون المدير متفهماً، ومؤمناً بأهداف عملية التدريب، ويجب أن يكون دوره فيها دور التشجيع، والتيسير. ونذكر بهذه المناسبة، أن ميللر قام بدراسة شملت 205 من نظار المدارس الثانوية، فوجد أن النظار الذين الأساسيين الذين تعتمد عليهم الخطة - وهو المدرس - متوفر. ولا يقلل ذلك من قيمة الاستفادة بالمصادر الأخرى.

ويتعين في الحالة الراهنة لمدارسنا، أن يكون مدير المدرسة هو البادئ بالخطة على أن يقدم لها بسلسلة من الاجتماعات تحصر فيها المشكلات التي يواجهها المدسون والعوائق التي تحول دونهم ودون العمل المنتج، ثم تنافس هذه المشكلات، وتحدد العوائق. ولعل إسهام المدير في حل بعضها يكون أبلغ أثراً من كل كلام، ولعله يؤدي إلى قيام ثقة متبادلة بينه وبين المدرسين، ويمهد ذلك، الطريق لتأليف لجنة لإعداد الخطة وتنسيقها. وبالطبع، لن يقيد لمثل تلك الخطة النجاح إلا إذا كوفئ المدرس، الذي يسهم في برنامج التدريب بصوة منتجة فعالة، مكافأة مجزية تدعم نتائج التدريب، وإلا إذا كان تقييم الخطة جزءاً متكاملاً منها.

يجب أن يفهم أن تطبيق مثل هذه الخطة لا يتنافى مع قيام البرامج التدريبية الخاصة لمختلف فئات العاملين في ميدان التربية، سواء خاج نطاق العمل أم داخله. ونورد فيما يلي نموذجاً تطبيقياً لتجربة في التدريب استغرقت أسبوعاً وشملت 34 من قادة البحوث في المناهج من مختلف الولايات المتحدة الأمريكية. وقد حددت أهداف هذا المعمل التدريبي فيما يلي:

أ- تبصير القادة بعملية البحث التعاوني في المناهج.

ب- تحسين القدرة على تشخيص مشكلات العلاقات الإنسانية في البحث التعاوني في المناهج.

ج- التدريب على مهارات معينة في البحث التعاوني وفي القيادة وفي التخطيط وفي التقويم.

د- الربط بين الخبرة المكتسبة في التدريب وبين المشكلات الواقعية التي يواجهها هؤلاء القادة.

وقد سبق انعقاد المعمل التدريبي جلسات تمهيدية استغرقت ثلاثة أيام، وحصرها تسعة من أعضاء هيئة التدريس به، ووزع العمل فيها بينهم على الصورة التالية: مدير، منسق للبحوث، قادة للجماعات المعملية. وقد خطط للعمل بحيث يهيء مواقف يخبر فيها الأعضاء - سلوكهم اختباراً ناقداً، باستخدام الطيقة التجيبية، وبحيث يؤدي إلى تحسين في الاتجاه وفي طرائق العمل. وكانت الخطة منة تسمح بتعديلها طبقاً للظوف، وتتركز حول التدريب العملي أكثر مما تتركز حول المناقشة.

وقد شملت الخطة نواحي النشاط التالية: -

1 - **جماعات معملية:** تتكون كل من الجماعات الثلاث من 14 أو 15 عضواً، وتجتمع كل منها 12 ساعة: مرة ثلاث ساعات، وخمس مرات كل مرة ساعتان خلال الأسبوع وذلك للتدريب المعملي على العلاقات الإنسانية

والمهارات اللازمة للبحث التعاوني في المناهج. وكان يشرف على كل جماعة عضواً من هيئة التديس يحفظان سجلات بكل ما يحدث. وفيما يلي على سبيل المثال ملخص لنشاط الجماعة الثانية: الجلسة الأولى: قدم كل عضو نفسه للجماعة، وعبر عما يتوقع أن يحصل عليه من المعمل، الجلسة الثانية: مناقشة للجوانب المختلفة في طريقة "دراسة الحالة" في بحوث المناهج، الجلسة الثالثة: تطبيق الطريقة على موقف معين مسجل صوتياً، الجلسة الرابعة: حالة استخدمت فيها طريقة "تمثيل الأدوار" مسجلة صوتياً... إلخ، وفي كل جلسة كان الأعضاء يقومون بتحليل الموقف، ونقده، وتقديم الاقتراحات. وفي نهاية كل جلسة يقومون بتقويمها على مقياس من خمس نقط.

2 - جماعات خاصة: أعدت مقدماً، واستغرق اجتماع كل منها ساعتين أو أربع ساعات للتدريب المباشر على موضوعات معينة مثل: جمع وتحليل البيانات عن الأطفال، إجراء التجاب، تخطيط على صوة "بحث هو الفعل" إعداد استمارات البحث، تشجيع المشاركة في القيادة، القيام بدور المستشا في بحوث المناهج، تشخيص موقف مدرسي مضطرب... إلخ.

3 - الجلسات العامة: وتهدف إلى تكوين إطار عام، وزيادة الحساسية وأحياناً المهارات. وكانت هيئة التدريس هي التي تقوم عادة بالتخطيط لها ولكن كان شارك الأعضاء فيها، وخاصة في "تمثيل الأدوار". وفي نهاية كل جلسة يملأ الأعضاء استمارات لتقويمها تنضمن ملاحظاتهم عن نقاط القوة والضعف في الجلسة.

فمثلاً، بدأت الجلسة الرابعة وموضوعها "خصائص الجماعات العاملة" بمحاضرة لمدة عشرين دقيقة. وقد تناولت المحاضرة المتغيات الجماعية مثل: تاريخ الجماعة، أنماط المشاركة، الاتصال، التماسك، الجو الجماعي،

المعايير الجماعية، الإجراءات الجماعية، سلوك الأعضاء، سلوك القائد... إلخ، ثم أعقب المحاضرة عرض استخدام فيه "تمثل الأدوار"، وموضعه اجتماع مدرسي مدرسة ابتدائية بتقديرهم، وبمندوب المنطقة التعليمية للمرة الرابعة لمناقشة مشكلة كتابة التقارير لأولياء الأمور. ثم انقسم الأعضاء إلى جماعات صغيرة اجتمع كل منها لمدة عشر دقائق ملاحظاتهم عن الموضوع، ثم وزعت على الأعضاء استمارة التقويم.

4 - الاستشارات فيما يتصل بمواقف العمل: وفيها يستشير الأعضاء الأساتذة فيما يتصل بتطبيق ما كسبوه من خبرات تدريبية في مواقف العمل الواقعية.

5 - جماعات تكون عشوائياً، وتجتمع مرتين بقصد تبادل الآراء والخبرات والتعبير عن الاستجابات لهذه الخبرات، وللتنفيس الانفعالي.

6 - جماعات تتكون من عضوين عن كل جماعة معملية تجتمع يومياً مع أعضاء هيئة التدريس المختصين لتقديم الاقتراحات.

7 - اجتماعات هيئة التدريس وهو اجتماع يومي لاستعراض التقدم، واتخاذ القرارات اللازمة.

وكان البرنامج يتضمن أيضاً عرض أفلام عن مشكلات العلاقات الإنسانية. وقد طبقت مختلف المقاييس على أعضاء المعمل قبل وبعد انتهاء فترة التجربة، كما طبقت أيضاً على جماعة ضابطة متكافئة تكونت على أساس ترشيح كل عضو لزميل له في المهنة ويشابهه في الاهتمامات، ولكنه لم يشترك في البرنامج التدريبي.

وقد شملت البيانات والمقاييس التي استخدمت في التطبيق أنواعاً متعددة مثل استمارات طلب الالتحاق بالمعمل، اختبارات إسقاطية من نوع تكميل الجمل، تحليل "تمثيل الدور" استمارات الاستجابة للاجتماعات، ملاحظات هيئة التدريس، جلسات

تقويمية عامة، استمارات تملأ بعد العودة إلى مقر العمل، متابعة في موقف العمل... إلخ.

وقد دلت هذه المقاييس على أن الأعضاء قد قدموا تقدماً دالاً من حيث مهارات وأساليب البحث التعاوني، وحل مشكلات العلاقات الإنسانية، إلا أن الأعضاء لم يشعروا بأنهم قد استطاعوا التأثير في الناس الذين يعملون معهم، ونقل هذه التغيرات إليهم.

استنتاج عام:

يريد المؤلف في هذا المقام أن يستنتج بعض الأمور التي تؤكد التطورات الاقتصادية، والاجتماعية والعلمية الحديثة أهمية الأهداف الاجتماعية للتربية. كما تؤكد بحوث ديناميات الجماعة أهمية العلاقات الاجتماعية في استثارة وتوجيه الدافع نحو التعلم، وإمكان استخدام جماعة الصف كوسيلة طيبة للتعلم الاجتماعي. ولذلك فإن سياسة التعليم وأساليبه يجب أن تأخذ في الاعتبار الإفادة من كل من أسس التعلم الفردي، وأسس التفاعل الجماعي، كما يجب أن يكون المدرس دارساً لديناميات الجماعة، خبيراً بدراسة بنائها، وتفاعل أفرادها، وانتقاء الخبرات المناسبة لها.

وقد ناقشنا العلاقات الوظيفية بين الفرد وجماعة الصف، ثم تعرضنا لمجموعة من الأسس تتناول: ما تحققه خبرات التعلم في الصف من وظائف وتأثير الجو الجماعي على شخصيات الأفراد، وإشباع الحاجات عن طريق تطبيق الطريقة التجريبية الجماعية، وبما يتضمنه تحديد بناء الجماعة من تحديد للأهداف ولحرية التجريب، وتأثير الصراع حول عضوية الجماعة في الدافع إلى التعلم، وتأثير تداخل الجماعات التي ينتمي إليها الطالب في نوع الخبرات المدرسية المكتسبة، ودور "الجو الاجتماعي الديمقراطي" في علاج الصراع، وطرق تنشيط جماعة الصف في مواقف مختلفة، والبناء المناسب لجماعة الصف. وقد ناقشنا الظروف

التي يجب توفيرها لتطبيق كل أساس من هذه الأسس تطبيقاً فعالاً، وعرضنا النماذج من التجارب التي أجريت لاختبار كل منها.

وتدور هذه الأسس حول تعلم الطريقة الجماعية التجريبية. وقد رأينا أنها تتم على مراحل ناقشناها بشيء من التفصيل وهي: تقدير حاجات الجماعة ثم وضع الخطة اللازمة لمواجهة هذه الحاجات، وتنفيذ الخطة، ثم تقييم العمل في ضوء الأهداف، ثم إعادة النظر في التقدير وفي الخطة وهكذا...

وقد عرضنا نماذج لتطبيق الطريقة الجماعية التجريبية في مادة الدراسة، وطرائقها. ورأينا كيف يمكن أن تطبق هذه الأسس في المنهج المحوري، وفي الوحدات الدراسية وضربنا مثالاً لذلك موضوع العلاقات الإنسانية في المدرسة. ثم ناقشنا كيف تساعدنا هذه الأسس في تقدير الحجم المناسب لجماعة الصف. وكيف يمكن أن نهتدي بها في توجيه النشاط المدرسي، وفي حل مشكلات الضبط والنظام، وفي تدريب المدرسين، وكيف يمكن أن تسهم مراعاة هذه الأسس في تدعيم الصحة النفسية في المدرسة.

والخلاصة، أن المدرس يستطيع أن يسهم في تحقيق الأهداف الاجتماعية للتربية عن طريق تطبيقه لأسس ديناميات الجماعة. إلا أنه لا يجب أن نخدع أنفسنا فنظن أن الحروب سببها الانطوائيون، أو أن التعلم الفردي يخلق انطوائيين، أو أن التعلم الجماعي يؤدي بالضرورة إلى استخدام المهارات الاجتماعية في مختلف المواقف، والحق أن العملية الجماعية يمكن أن تحدث في جو "ديمقراطي" أو "أوتوقراطي". وقد تبدو طريقة ما "ديمقراطية" ولكنها في واقع الأمر موجهة نحو هدف "أوتوقراطي". وقد نصل أحياناً إلى غايات "ديمقراطية" يصفها البعض بأنها "أوتوقراطية" ونحن في تقويمنا للطرق التربوية، يصعب أن نتحدث عن الديمقراطية أو الأوتوقراطية إلا في ضوء السلوك الملحوظ من جانب التلاميذ، وفي ضوء اتجاهاتهم.

والمجتمع الذي تقوم فيه المدرسة هو - في نهاية الأمر - الذي يحدد أي أنواع التعلم، وأي أنواع السلوك - الشخصي تحتل مقام الصدارة في أهداف التعلم وبرامجه وطرائقه.

الفصل الثالث

تطبيقات توجيه الجماعة في تنمية المجتمع وفي الخدمة الاجتماعية

الفصل الثالث

تطبيقات توجيه الجماعة في تنمية المجتمع وفي الخدمة الاجتماعية

يتلخص الهدف المشترك لكل من تنمية المجتمع والخدمة الاجتماعية في أنه محاولة التأثير في أفكار الناس واتجاهاتهم وسلوكهم إلى ما هو أحسن وذلك بقصد مساعدتهم على إشباع حاجاتهم وإكسابهم القدرة على العمل الجمعي. وقد أصبحت المجتمعات المحلية اليوم أقل عزلة عما كانت عليه في الماضي، وكان من نتيجة التطورات الاقتصادية والاجتماعية والعملية الحديثة أن ازدادت الفجوة بين حاجات الناس وبين وسائلهم في إشباع هذه الحاجات مما يؤدي إلى الشعور بالإحباط أو إلى الهجرة من القرية مثلاً، أو إلى مختلف مظاهر العدوان، وعدم الرضا، أو عدم الاكتراث والخمول. وقد نجد صوراً من هذا الإحباط في النزاع بين العصبيات، أو في ضعف الاتجاه نحو العمل الجمعي... إلخ. وتزداد المشكلة حدة بقيام برامج التنمية الاقتصادية والاجتماعية، ومحاولة فرض التغيير على الناس، إذ أن إثارة الطموح نحو مستوى أفضل من الحياة دون توفير وسائل الارتفاع بهذا المستوى حدة، إذا لم يتسع نطاق إشباع الحاجات. فالناس حين يتعلمون حاجات جديدة يجب أن يتعلموا أيضاً طرق إشباع هذه الحاجات.

والأخصائي سواء في تنمية المجتمع، أو في الخدمة الاجتماعية يعمل أساساً مع الجماعات، وهو في عمله هذا يستعين بالكثير من المفاهيم الأساسية في ديناميات الجماعة. ويهدف هذا الفصل إلى مناقشة الجوانب التطبيقية لهذه المفاهيم في هذين الميدانين، وسوف نكتفي بعرض نماذج منها فقط فالمجال لا يتسع لأكثر من ذلك: إلا أن الأخصائي في أي من هذين الميدانين سوف يجد لكل الأسس التي عرضنا

لها في الفصول السابقة مجالها التطبيقي المباشر في ميدان تخصصه. كما أننا لن نتعرض لتعريف هذه الميادين وفلسفتها ومجالاتها وحدودوها وأساليبها إلا في أضيق الحدود لأننا نفترض أن القارئ المتخصص ملم بميدان تخصصه، ولكنا سوف نحيل القارئ غير المتخصص إلى بعض المراجع العامة في كل موضوع.

تنمية المجتمع (Community development):

يتضمن التقرير العشرون المقدم من لجنة التنسيق الإدارية إلى المجلس الاقتصادي والاجتماعي التابع لهيئة الأمم المتحدة (1) التعريف التالي لتنمية المجتمع:

"العمليات التي تتضافر فيها جهود الأهالي مع جهود السلطات الحكومية لتحسين الظروف الاقتصادية والاجتماعية والثقافية للمجتمعات المحلية وللعمل على تكامل هذه المجتمعات في حياة الأمة، وتمكينها من الإسهام إسهاماً كاملاً في التقدم القوي".

ويعرف الدكتور علي فؤاد أحمد عملية تنمية المجتمع بأنها "عملية إحداث تغيير اجتماعي متوازن، وفي اتجاه مرغوب، وسرعة مقبولة".

وتتضمن عملية تنمية المجتمع عنصرين أساسيين هما: مشاركة الأهالي في الجهود لتحسين مستوى حياتهم، على أن تكون المبادأة بقدر الإمكان من جانبهم ثم تقديم الخدمات الفنية وغيرها بطرق تشجع المبادأة، والمساعدة الذاتية، وتبادل المساعدات، وتزيد في كفايتها. وتأخذ هذه العمليات صور برامج تهدف إلى تحقيق مدى واسع من التخمينات المختلفة.

وتطبق أسس وأساليب تنمية المجتمع أكثر ما تطبق على المجتمعات الريفية الصغيرة نظراً لتقارب الحاجات المحلية، ووضوحها لدرجة أكبر مما هو عليه الحال في المجتمعات الحضرية.

ويمكن اعتبار تنمية المجتمع من مكونات المفهوم الأوسع للتنمية الاقتصادية والاجتماعية ولكن بعض أعمال التنمية مثل إنشاء بنك مركزي، أو مشروع لتوليد الكهرباء، أو إصدار تشريع لضمان... إلخ، لا يتوقف على مشاركة الناس كأعضاء في المجتمعات المحلية إلا أن تنمية المجتمع قد يكون لها دور هام في برامج التنمية الاقتصادية والاجتماعية وفي توجيهها. فمثلاً، قد تسهم في زيادة القدرة الإنتاجية، وفي التأثير على أنواع النشاط التي يمارسها الناس، وفي تعليمهم كمستهلكين للبضائع وللخدمات.

ومن الناحية الأخرى، تيسر برامج التنمية الاقتصادية والاجتماعية قيام أنواع من النشاط المحلي الذي قد يزيد في قدرة الناس على مساعدة أنفسهم واحترام كل منهم للآخر. إلا أنه كثيراً ما تؤدي برامج التنمية الاقتصادية والاجتماعية إلى اضطرابات إذا تركت دون توجيه، لأنها قد تضعف التماسك الاجتماعي، ومن ثم تؤدي إلى نكسة المجتمع - على الأقل في بعض المراحل. ويمن تلافي ذلك عن طريق تشجيع العمل الجمعي الذي يؤدي إلى إعادة تماسك المجتمع.

والخدمات الرئيسية التي يمكن أن تسهم في برنامج متكامل لتنمية المجتمع هي: الخدمات الزراعية (بما فيها الإرشاد الزراعي، والاقتصاد المنزلي). التغذية: التربية (وتشمل دور المدرسة في النهوض بالمجتمع، وكذلك التربية الأساسية)، والتوجيه المهني والتدريب، والتعاون، والصناعات الصغيرة والرعاية الاجتماعية، والإسكان، والبناء، والتخطيط، والخدمات الصحية... إلخ.

ويتعرض التقرير السابق لاصطلاح التربية الأساسية Fundamental education بمدى أوسع للتقدم الفردي والجماعي، ويصل إلى الجذور العميقة للمجتمع. ولا يخلط هذا التعريف بين مهمة المدرسة العادية والتنمية الفنية بين التربية الأساسية فالمدارس إذا وجدت تسهم في التربية الأساسية التي تمهد بدورها

الطريق لتدعيم برامج تنمية المجتمع. وإذا لم توجد المدرسة لتعليم الأطفال، عملت التربية الأساسية لتمهيد الطريق لإيجادها.

وقد لا يتفق البعض في تعريفهم للتربية الأساسية مع هذا التعريف السابق، ولكن الذي يهمنا في هذا المقام هو أن الكل يجمع على أن التربية الأساسية تعمل أساساً على تغيير اتجاهات الناس نحو مشكلات بيئاتهم، ونحو العمل الجمعي لحل هذه المشكلات. وهي في الغالب - ولكن ليس من الضروري في كل الأحوال - تتعامل مع جمهور من الراشدين، لهم خبراتهم وفلسفاتهم في الحياة، وقد كسبوا هذه الخبرات من واقع أعمالهم اليومية، لا من الدروس والمحاضرات، كما أن معظمهم قد يكون أكبر من الأخصائي سناً، والكثير منهم قادة في بيئاتهم. بل إن هؤلاء الراشدين قد يصعب عليهم تبين الأسباب التي يمكن أن تدفعهم إلى اقتطاع جزء من أوقات عملهم في سبيل التعليم، وقد يحسون في هذا التعليم انتقاصاً من مكانتهم في مجتمعهم.

والفصل في التربية الأساسية قد لا يتقيد بمكان معين أو حتى بزمان معين، فقد يكون في نادي الحي أو في الحقل أو في الدوار... والخلاصة أن دوافع المتعلمين إلى التعليم تختلف عن دوافع التلاميذ في المدارس. ولذلك، فإنه من الطبيعي أن تحتل الطريقة الجماعية المكانة الأولى بين طرق التربية الأساسية بدلاً من المحاضرات والدروس التقليدية كما تحتل وسائل الاتصال المختلفة مكانة مرموقة باعتبارها وسائل لاستثارة المناقشات وتدعيم عملية التعليم.

الخدمة الاجتماعية Social Work:

نشأت الخدمة الاجتماعية كنتيجة ملحة للتطورات الاقتصادية والاجتماعية التي أثرت في علاقة الفرد بجماعته الأولية. وتقوم الخدمة الاجتماعية على أساس فلسفي يتضمن الاعتراف بحقوق الأفراد، والجماعات والمجتمعات في اختيار أهدافها، وفي إتاحة الفرص لها لمقابلة هذه الحاجات عن طريق الجهود الفردية والجمعية، وفي

تحقيق التوافق السوي في الثقافة القائمة، وتلقي المساعدة المطلوبة أو المرغوبة لتحقيق هذا التوافق وتقوم الخدمة الاجتماعية أيضاً على أساس علمي من الحاجات الإنسانية ومن السلوك الإنساني، وعلى أساس جهود منظمة لمساعدة الناس في إشباع الحاجات الفردية والجمعية ويتضمن تطبيق هذه الفلسفة وتحقيق هذه الأهداف استخدام الطرق التي تؤدي إلى المشاركة والتعاون، والتطبيقات التوافقية بين الأشخاص وبين الجماعات.

وتنهج الخدمة الاجتماعية في معالجة مشكلتها ثلاثة مناهج مختلفة متميزة هي: خدمة الفرد Social Case، وخدمة الجماعة Social Group وتنظيم المجتمع Community organization وقد كان أول هذه المناهج في النشأة هو خدمة الفرد، وفيه يتركز الاهتمام حول الفرد وحاجاته، ويطبق هذا المنهج لخدمة العائلة، أو الطفل، أو المريض في مستشفى الأمراض العقلية... إلخ.

أما خدمة الجماعة، فهي العملية السيكولوجية – الاجتماعية التي تهتم بتنمية القدرة على القيادة والتعاون، وتوجيه اهتمامات الجماعة لغرض اجتماعي. ووسيلتها إلى ذلك تهيئة الفرص لاكتساب الخبرة بالعمليات الجماعية التعاونية. وحيث أن كل فرد يتفاعل مع غيره من الأفراد والجماعات عن طريق المنظمات الحضارية، وفي إطار من الظروف الطبيعية والاقتصادية القائمة، يجب أن تتناسق المشروعات التي تهدف إلى التخفف من عناء الفرد في المجالات الاقتصادية والثقافية والنفسية مع الجهود الفردية والجماعية التي تهدف إلى مساعدة الناس على التكيف والعيش بصورة متزنة مشبعة في مواقف الحياة المباشرة.

ويتضح مما سبق أن طرق خدمة الجماعة تجد لها امتداداً في الكثير من المجالات فنجد أن اللجان والمؤتمرات هي الطرق الأساسية المتبعة في تنظيم العمل، وفي وضع الخطط ومن الواجب استغلالها لتنمية القيادة بأوسع معانيها. بل

إن الكثير من كفاءة التخطيط الاجتماعي مثلاً، يتوقف على كفاءة العمليات التي يتم عن طريقها هذا التخطيط.

وقد عرضنا في الفصول السابقة للكثير من الدراسات والتجارب التي توضح قوة العملية الجماعية في إشعار الأفراد بالرضا، وفي زيادة إنتاجهم. ولنا أن نتوقع أن التفاعل الجماعي لا يوجه فقط جهود الأفراد، بل إنه عن طريق القرار الجماعي، يصبح خبرة دينامية تعمل على توحيد الأهداف الفردية في هدف جماعي.

وخدمة الجماعة مثل التربية الحديثة، تهدف إلى مساعدة الأفراد في التنشئة الاجتماعية. فالخبرة الجماعية يمكن أن تنمي القدرة على المشاركة، وتقبل الآخرين، وتحمل مسؤوليات القيادة، والاعتماد على الذات، وتكامل الشخصية، والجماعة تستغل الآن في العلاج النفسي الجماعي.

ويتضح مما سبق، التشابه والعلاقة الوثيقة بين خدمة الجماعة وخدمة الفرد في الخدمة الاجتماعة. بالعامل في كل منهما يتبع مبادئ مشتركة، مثل احترام المسترشد أو الجماعة. وكلاهما يهيء الفرص للتنفيس الوجداني سواء عن طريق العلاقة الفردية بالمسترشد، أو عن طريق التفاعل الجماعي وكلاهما يهتم بمساعدة الفرد في نموه من التركز - حول - الذات، والاعتماد، والعدوان، إلى الاتجاهات والاهتمامات الاجتماعية وكلاهما يستخدم جماعات مختلفة لمساعدة العميل والجماعة. في تحقيق هذا النمو مثل: الأندية والجمعيات والمعسكرات، حيث تتهيأ الفرص للمشاركة الجماعية في النشاط المهني.

أما تنظيم المجتمع فهو عملية في الخدمة الاجتماعية تهدف إلى: -

1- الكشف عن الحاجات وتعريفها.

2- الوقاية من العجز الاجتماعي والقضاء عليه بقدر الإمكان.

3- الربط بين المصادر والحاجات والتكييف المستمر للمصادر بحيث تواجه الحاجات المتغيرة.

ومن أهدافه الثانوية بالإضافة إلى هذه الأهداف العامة: تحسين وتسهيل العلاقات بين المنظمات والجماعات والأفراد الذين تتناولهم برامج الخدمة الاجتماعية وخدماتها والتنسيق بينها.
وأخصائي تنظيم المجتمع يتعامل أساساً خلال الجماعة الاجتماعية Social Group فهو يرتبط في عمله بلجنة، أو مجلس، أو اتحاد يتعاون فيه ممثلون للجماعات لمواجهة حاجات المجتمع أو حل مشكلته.

ولذلك فإن معرفة المجتمع معرفة عميقة يتطلب فهماً للقيم، والصراعات، وللقوى التي تجمع الناس أو تفرقهم، والمنهج هو منهج العلاقات الاجتماعية والحساسية للحاجات غير المعبر عنها، والقدرة على الاستماع والتعليم والعلاقات المستمرة مع المجتمع ومكوناته. فالبناء الذي تتعاون فيه الجماعات لمواجهة الأهداف المشتركة هو النمط والأداة لفهم المجتمع وخدمته.

والخلاصة، إن خدمة الفرد تمارس أساساً في المؤسسات التي تهتم بالفرد في توافقه، أما خدمة الجماعة فهي تهتم أساساً بتقديم الخدمات في المجالين الترفيهي والتعليمي واهتمامها موجه للجماعة ككل، وللعلاقات بين الأعضاء. أما تنظيم المجتمع فيهتم أساساً بالخدمات الموجهة نحو التخطيط التعاوني ونشاط الجماعات بحيث تقابل حاجات المجتمع، فالاهتمام موجه إلى المجتمع، وإلى العلاقات بين الجماعات في المجتمع.

ومما لا شك فيه أن هذه الخدمات ليست جزءاً منفصلة بل هي أجزاء تخصيصية من مهنة واحدة، لها فلسفة وأهداف ومعارف مشتركة، وتطبق بطرق وأساليب غايتها مساعدة الأفراد والجماعات على التوافق. وعملية الخدمة الاجتماعية هي أساساً استخدام مهني معين للعملية الاجتماعية، أي للتفاعل بين الناس فيما يتصل بالجهود التوافقية للجماعات والمجتمعات. وهذه العملية الاجتماعية

هي الأداة الأولى للأخصائي سواء في خدمة الفرد، أو في خدمة الجماعة، أو في تنظيم المجتمع.

تطبيق أسس العملية الجماعية:

بالرغم من تعدد البحوث وتنوعها في بناء المجتمع وفي تنظيمه وفي تغيره، وبالرغم من إسهام الأنثروبيولوجيين بجهودهم في مجال الدراسات الحضارية المقارنة، إلا أن الكثير من هذه البحوث كان يغلب عليه الطابع الديموجرافي أو الأنثوجرافي أو الأيكولوجي وينظر علم ديناميات الجماعة إلى المجتمع على أنه جماعة تقوم على أساس التفاعل، وتتميز بعواطف مشتركة وبفهم مشترك، وبقدرة على توحيد جهود الناس نحو هدف مشترك. ولا تعني هذه النظرية أن علم ديناميات الجماعة قد تخلي عن وحدته الأساسية وهي الجماعة ولكنها تعني أن اهتمامه قد امتد فشمل المجتمع الإنساني. ولقد أسهم كل من كتب في هذا الموضوع ابتداءاً من أفلاطون إلى توينز في توضيح هذا المفهوم الأساسي.

وفي ضوء هذه النظرية، يمكن أن نطبق مفاهيم ديناميات الجماعة على المجتمع، ويمكن القول بأن التغير الاجتماعي صورة من صور القرار الاجتماعي، وأنها تتضمن معظم المتغيرات في عملية حل المشكلة من أهداف وحركة ومعايير وتماسك وبناء وقيادة.

وقبل أن نتعرض لتطبيق أسس العملية الجماعية في تنمية المجتمع وفي الخدمة الاجتماعية، يجدر بنا أن نشير إلى أن العامل في هذه الميادين، أن يكون لجهوده فاعلية إيجابية، ولن يتيسر له فهم ما يحيط به من ظواهر والتعرف إلى أسباب فشله أو نجاحه إلا في ضوء فهم واقعي صحيح للمجتمع الذي يعمل فيه، وللعوامل التاريخية والثقافية والاقتصادية والاجتماعية والنفسية التي تتفاعل فيه. ولن نجد للتدليل على ذلك، خيراً من الأمثلة العديدة التي أوردها الدكتور حامد عمار في كتابه "العمل الميداني في الريف". والتي استقاها من خبراته المستفيضة في

الإشراف على تدريب مبعوثي الدول العربية إلى مركز تنمية المجتمع بسرس الليان. وفيما يلي بعض مقتطفات مما يتصل بالعملية الجماعية والمناقشات في اجتماعات القرويين.

ويتضح من الجلسات والاجتماعات مع الفلاحين أن إدارة الجلسات بالمعنى المنظم أمر لا يمكن انتظاره أول الأمر بل من المألوف أن يقاطع بعضهم بعضاً في الحديث وترتفع أصوات المعترضين أو المخالفين، وقد يصل الأمر إلى التهديد بالخروج من الاجتماع... بل إن من تقاليدهم أن ينظم أي شخص عابر إلى أي اجتماع عام يسمع عنه أو يمر به فيجلس معهم دون أن يدعي، ويدلي برأيه دون أن يسأل. ولذا كان من الصعوبات في تنظيم الجمعيات التعاونية أو مجالس جمعيات الإصلاح الريفي مثلاً مجيء أشخاص لا ينتمون للمجلس ليشتركوا في المناقشات. ومن الأمور التي يلحظها الإنسان في مثل هذه الاجتماعات العامة لدى القرويين، أنه إذا أعلن أحدهم رأياً من الآراء في اجتماع عام فإنه يتمسك به تمسكاً شديداً ولا يتراجع عنه مهما حاولت إقناعه ففي تراجعه "كسر لكلمته" وهناك طريقة يلجأ إليها الريفيون في اجتماعاتهم العادية حين يعقدون مجالس للصلح بين المتخاصمين، وهي طريقة "الملاقاة" وذلك بأن ينبري شخص من الحاضرين في المجلس لذلك الذي يحتد في خصومته، فيخرج به عن مكان الاجتماع ويتصل به اتصالاً فردياً يحدثه فيه عن صلابة رأيه ووجوب رجوعه عن هذا الرأي، أو الإذعان لحكم الجماعة...".

وفسر الدكتور حامد عمار هذه الظواهر على أساس الحاجة إلى التنفيس وتأكيد الذات. ويؤكد أهمية العامل الشخصي في التعامل مع القرويين.

"... وقد وجدت فعلاً أثناء إجراء أحد الاستبيانات أهمية هذا العامل الشخصي فقد عبر أحد الفلاحين عن مدى إعجابه بتلك الجهة الرسمية التي تهتم باستطلاع آرائه الشخصية في تلك المواضيع، ولعل جانباً من قيمة هذا الاهتمام الشخصي

وقوة دفعه يرجع إلى فقدان الصلة بين الشعب وأولي الأمر طوال حقبة طويلة من تاريخه...".

والخلاصة، أن العمل في الميدان يتأثر بالإطار الثقافي العام، بل وبالإطار الثقافي الفرعي أيضاً. ولكن ذلك لا يعني أننا لن نستطيع الإفادة من المعرفة النظرية المعممة، ومن المعرفة التطبيقية المعممة.

محكات التقويم: يلاحظ أن محك التقويم في التربية الأساسية وفي تنمية المجتمع وفي الخدمة الاجتماعية، يناول أكثر ما يتناول الاتجاهات، ومستوى الروح المعنوية، ورغبة الناس في تحسين الأشياء، والعيش في حياة أفضل، واكتساب الثقة في قدرة الفرد في مصادرة، وتبادل الاحترام بين الناس، وقيام أهداف مشتركة، والمبادأة الفردية، وقوة المجتمع المحلي، وتماسكه لخير الجميع... إلخ، وقد يتناول التقويم التقدم في الإنتاج أو الزيادة في مساحة الأرض التي زرعت صنفاً جديداً، وعدد الدواجن المحسنة التي أدخلت في المنازل... إلخ، ولكن هذه النتائج لا تدل في حد ذاتها على النمو الشخصي والاجتماعي. والمهم هو كيف تحققت هذه النتائج.

ويزداد بصورة مطردة الاهتمام باستخدام الأساليب التي استنبطتها العلوم الاجتماعية لقياس حاجات الناس، ودرجة سد برامج التنمية والخدمة الاجتماعية لهذه الحاجات، وتأثيرها على الطرق التقليدية لعمل الأشياء كما يحث في برامج مكافحة الأمية، والإرشاد الزراعي، أو الصحي، أو البرامج الترفيهية... إلخ، وسوف نرى نماذج من هذه الأساليب في فقرات تالية.

الجماعة أم الفرد؟ هل يتعامل الأخصائي في التربية الأساسية أو في تنمية المجتمع أساساً مع الأفراد أم الجماعات، وما هي القيمة التي ينسبها أخصائي الخدمة الاجتماعية إلى الجماعات والأهمية التي يعلقها عليها؟ لن نكرر ما سبق أن ناقشناه، عدة مرات عن قوة المعايير الجماعية وتأثير الجماعات، ولكنا نود أن نشير بصفة خاصة إلى أن النجاح في إدخال فكرة جديدة لا يكفي لتحقيقه تقدم خدمة فنية

مثل نصح القرويين بإنشاء مرافق صحية في منازلهم حتى إذا قدمنا لهم نوعاً مبتكراً رخيصاً، ولا يكفي أن نقدم لهم النصح والإرشاد الفني لتوسيع نوافذ منازلهم، أو لنصب حنفية في فناء الدار أو بجواره... إلخ إذ قد تقف في طريق تقبل الأفكار الجديدة وتنفيذها اعتبارات معينة، مثل اعتقاد سائد بأن عمق المرافق يؤدي إلى سقوط المنازل، وقد يتعارض توسيع نوافذ المنزل مع تقاليد القرويين، أو قد يؤدي نصب الحنفية في المنزل إلى حرمان القرويات من الاجتماع معاً أمام الحنفية العمومية، أو أمام مصدر المياه للشرب أو للغسيل، وهي حاجة اجتماعية هامة.

ويستمد المنهج الجماعي أهميته - على الأقل جزئياً - من أن الأفراد يكونون أكثر استعداداً لتقبل الفكرة الجديدة وتنفيذها إذا تقبلنا جماعاتهم. وكلما زاد عدد الجماعات التي يستطيع الأخصائي اكتساب تأييدها للفكرة الحديثة، كلما زاد احتمال تقبل المجتمع ككل هذه الفكرة. ورغم أن المنهج الفردي مفيداً وضروري أحياناً، إلا أنه - كما رأينا في تجارب قرار الجماعة مثلاً - أقل تأثيراً من المنهج الجماعي، فضلاً عن أنه بطيء وغير اقتصادي. وحتى إذا اقتنع الفرد بفكرة، فإنه يتردد كثيراً في تنفيذها إذا لم يستشعر تأييد الجماعة لها. ولهذا السبب، يحاول الأخصائي جمع أكبر قدر ممكن من الناس عن طريق مكبرات الصوت، أو الأفلام، أو التمثيليات، أو المعارض... إلخ، إلا أن هذه الجماهير الكبيرة قد تفيد في إثارة اهتمام الناس ولكنها أقل نجاحاً في دفعهم للسلوك الفعلي. ونحن إذا أردنا التأثير في السلوك تعين علينا غالباً الاتصال بالجماعات الفرية كلها عليه، كما أننا لا نكاد نجد عملاً جماعياً واحداً أو مشروعاً ناجحاً تفيد القرية كلها منه وذلك لتجاري تلك الوحدات التي تتألف في القرية. مثال ذلك إخفاق مشروع المياه الذي ظلت القرية تطالب به الحكومة سنين طويلة فلما أجابت الحكومة الناس إلى طلبهم لم تجمع القرية على تكوين هيئة تتكلم باسم القرية كلها لتنظيم الأمر والحصول على الأرض اللازمة لإقامة الخزان، فقد كانت الأفخاذ ترفض أن تتعاون معاً في شراء الأرض اللازمة

كما كانت تفرض أيضاً أن تنفرد أية بدنة واحدة منها بالتبرع من أملاكها بتلك الأرض حتى لا تكسب صيتاً وسمعة على حساب الأفخاذ الأخرى، وانتهى الأمر بتنفيذ المشروع في قرية... مثال آخر إخفاق مشروع محو الأمية عند الكبار رغم الجهود التي بذلتها وزارة التربية والتعليم طيلة سنوات عديدة. ولم يخفق المشروع لانصراف الكبار عنه. هذا في العلم أو لأن مشاغلهم كانت تحول بينهم وبين ذلك بقدر ما أخفق لخوف الرجال من الذهاب ليلاً إلى المدرسة مما يعرضهم للقتل من أعدائهم. فكان الأمر انتهى بنوع من شلل المشروعات التي تستهدف الترقي والتقدم والتطور.

التعامل مع جماعات قائمة أم العمل على تكوين جماعات جديدة:

هل إذا فضل الأخصائي العمل مع الجماعات فمع أي الجماعات يعمل ؟ هل يعمل مع الجماعات القائمة، أم هل يعمل على تكوين جماعات جديدة تعتنق أهداف رسالته؟ تمتاز الاستعانة بالجماعات القائمة مثل جماعات المهنية والدينية وجماعات الأصدقاء والجماعات التعاونية... باحتمال التنافس أو الصراع مع الجماعات الأخرى يقل في هذه الحالات وبأن الأخصائي يبدو في هذه الحالة في دور الشخص الذي يقدم خدماته إذا طلبت: وليس في دور من يفرض أو يوجه. والأخصائي باتصاله بهذه الجماعات ودراسة حاجاتها وإسداء النصح فيما يتعلق بعمل اللجان، وتخطيط البرنامج، وأساليب المناقشة، وإمدادها بالمطبوعات والأفلام... إلخ، يستطيع أن يسهم إسهاماً كبيراً في الإبقاء على هذه الجماعات وتنشيطها، كما يشجع قيام القيادات المحلية والابتكار وكسب الثقة التي تمكنه من التأثير في الناس.

إلا أن الأخصائي في تعامله مع الجماعات القائمة يجب أن يحذر من الوقوع في خطأ العمل مع جماعة دون الأخرى، فيزيد في حدة الصراع بين الجماعات أو العصبيات أو الشيع الدينية المحلية، ويتعذر عليه التعاون مع الجماعات الأخرى. ولذلك فإنه يجب أن يعمل مع جماعات كثيرة وفي برامج متسعة المدى ومرنة،

وبطريقة ديمقراطية غير رسمية، بل إن واجبه يدعوه الآن يكون صديقاً للجميع. ومن واجب الأخصائي، إذا وجد أن الكثير من الأفراد لا ينتمون للجماعات الرسمية القائمة، أن يحاول الاتصال بالجماعات غير الرسمية القائمة بينهم.

وسواء استعان الأخصائيون بالجماعات القائمة أصلاً، أو بجماعات قاموا هم بتكوينها، فإنه يتعين عليهم مساعدة هذه الجماعات تدريجياً على الاستقلال وتحمل أكبر قسط من المسؤوليات في توجيه نشاطها فيشعر الأفراد بأن الجماعة جماعتهم وليست جماعة الأخصائيين أو الحكوميين، وحتى يكون نشاط الجماعة ذات معنى بالنسبة لأعضائها والغالب في هذه الحالات أن تقل مطالب هذه الجماعات من الحكوميين، وأن تسعى لتوسيع نطاق نشاطها والاتصال بالجماعات الأخرى.

والأخصائي في علاقاته بالجماعة، ليس عضواً فيها. فهو يقدم خدماته كشخص خارجي. ويتوقف تأثيره على مقدار تقييم الجماعة لخدماته. إلا أنه قد يصبح عضواً، ويتقبل نفس المكانة التي للأعضاء الآخرين. وهو دور ليس من السهل القيام به، إذ يتطلب صبراً وتواضعاً، لأنه لن يستطيع الاعتماد في هذه الحالة على مكانته الخارجية. كما أنه قد يقل عن أعضاء الجماعة في مستوى المهارات الهامة بها مثل المهارات الرياضية في جماعات الشباب الريفي، أو بين جماعات الشباب المنحرفين في المدن، وهؤلاء لا تجمعهم غالباً جماعة منظمة.

التعلم الجماعي: سبق أن أشرنا إلى اختلاف دوافع المتعلمين الراشدين في ميادين التربية الأساسية، وتنمية المجتمع، والخدمة الاجتماعية، عن دوافع التلاميذ في المدارس، وإلى أن هذا الاختلاف يفرض على الأخصائي بذل جهود مضاعفة لإثارة دوافع التعليم عند "تلاميذه" وهو لن يجد أقوى من الدوافع الجماعية لتحقيق هذا الغرض. والمشكلة العويصة التي يواجهها العاملون في هذه الميادين هي أنهم يريدون - بصورة مباشرة أو غير مباشرة - التأثير في سلوك الناس، سواء تجلى هذا السلوك في زراعة صنف جديد من الذرة، أو في تربية أطفالهم، أو في ردم

بركة، أو في تعلم طرق المناقشة الجماعية، أو في اكتساب القدرة على تقبل القيادة والتبعية أو في الاتجاه السليم نحو العمل الجمعي... إلخ، ولكن لا يكفي أن نعرف الناس بضرورة قيامهم بعمل معين يتضمن تغيراً في سلوكهم إذا تعارض هذا السلوك مع قيمهم، هذا إلا إذا تغيرت هذه القيم نفسها.

ولن يستطيع الأخصائي، ولا يجب بعمل على أن يرغم الناس على تغيير قيهمهم، ولكنه يستطيع فقط أن يهيء مواقف تشجع على حدوث هذا التغيير. ولكن كيف يقبل الناس القيم الجديدة إذا كانوا متمسكين بقيمهم القديمة؟ يرى كيرت ليفين أن الناس يصعب أن يتعلما إذا هوجموا ولذلك فإن الأخصائي يجب ألا يهاجم القيم القائمة، ولكنه أن يقلل من الفجوة القائمة بينه وبين المؤسسة التي يتبعها بين جماعات الناس، وأن يتوحد بقدر الإمكان مع هذه الجماعات، وأن يشارك في نشاطها، بدلاً من أن يحاول ضبطها. ويجب أن تكون علاقته مع الأعضاء بصورة تشعرهم بالحرية في التعبير عن تلك القيم التي ينشد تغييرها. وبذلك، يمكن أن تبدأ مناقشة واقعية، وأن يتعلم الناس قيماً جديدة. وقد تختلف الآراء والقيم التي يعبر عنها المتعلمون مع آراء وقيم الأخصائي، وقد يكون النقد موجهاً له. ولكنه سوف يجد أنه يستفيد كثيراً من تبادل الآراء معهم لأنهم أخبر منه ببيئتهم، ولأنهم يكونون أكثر تقبلاً للفكرة الجديدة إذا شاركوا مشاركة فعالة في اكتشافها، واتخاذ قرار بشأنها.

ثم إن هذا التبادل في الآراء يسمح للأخصائي بأن يتعرف على المستويات المختلفة للمتعلمين وهي أكثر تنوعاً مما هي عليه بالنسبة للأطفال فيبدأ من حيث هم. ولذلك، فإن من المهم أن يتعرف أولاً إلى المشكلات والمستويات. وقد يستعين في ذلك بالبحوث المسحية والاستفتاءات، ومقاييس الاتجاهات، والكثير منها قد يجد مقاومة من الدارسين، وقد يعتبرونها تدخلاً في خصائص أمورهم أو قد تبدو الأسئلة بالنسبة لهم شخصية أو لا معنى لها.

ولذلك فإن طريقة الجماعة التجريبية - التي تتضمن قيام الدارسين أنفسهم بحصر ودراسة مشكلات بيئتهم جماعياً وهو ما يسمى أحياناً المسح الاجتماعي الذاتي - هي الطريقة المثلى لأنها تسهم في زيادة وعي المجتمع بذاته وبكيانه. ويشتمل هذا المسح على أربع خطوات هي: جمع الناس معاً، ثم استثارتهم للمشاركة في وضع الخطة ثم جمع الحقائق ثم المبادأة بالعمل. ويصبح الأخصائي في هذه الحالة قائداً لجماعة الدراسة، بدلاً من أن يكون جامعاً للمعلومات. ويقوم الدارسون بدور فعال فيها فيتحقق بذلك هدف هام هو مساعدة الناس على فهم بيئاتهم. ولا يتعارض ذلك مع إمكان تطبيق الاستفتاءات وإجراء المقابلات للتعرف على آراء الأهالي واتجاهاتهم ولكن الدراسة تتركز أساساً حول المناقشات الجماعية التي يقوم المربي بإدارتها، وقد يدعي قادة الرأي والخبراء للاستعانة بآرائهم وخبراتهم، وتتقدم الجماعة في تحديد أهدافها والحل الجماعي لمشكلاتها.

وقد تتم المناقشة بصورة منظمة كما يحدث مثلاً في الصف من الصفوف مكافحة الأمية، أو في اجتماع لمجلس إدارة نادي أو بصورة غير رسمية كما يحدث في مناقشة عدد من القرويين في حقلهم في أمور زراعتهم. ولذلك فإنه يتعين على الأخصائي أن يكون مدرباً على طرق قيادة المناقشات، وقادراً على تدريب غيره من القادة المحليين. وسوف يجد في مبدأ الأمر مقاومة من جانب القرويين لطرف المناقشة الجماعية المنظمة: فيضغطون عليه لكي يقوم بقدر أكبر مما يسمح بتعلمهم ونموهم. ومن الأساليب التي قد يستعين بها في تدريب أفراد الجماعات على طرق المناقشة الجماعية تسجيل المناقشات، ثم إعادة سمعها وكذلك السوسيودراما (أو التمثيليات الاجتماعية) وبذلك يمكن للأخصائي أن يساعد الأفراد على إدراك أن الاستماع إسهام لا يقل عن الكلام، وأن احترام آراء الآخرين شرط للمناقشة الجيدة، وأن هذا الاحترام المتبادل هو في نفسه تحرر في التفكير.

والمناقشات الجماعية كما رأينا في دراسات قرار الجماعة من أقوى الوسائل في تشجيع المواطنين على المشاركة في وضع السياسات وتنفيذها فضلاً عن أنها فرصة طيبة للكشف عن المعايير الجماعية السائدة في مجتمع القرية. وعن الأدوار التي تفرضها هذه المعايير على مختلف الأشخاص. وهي أيضاً - إذا أدعمت بالمقابلات - فرصة للكشف عن أوجه الخلاف بين الراي الخاص، والرأي العام المعلن عنه للأفراد، وهي تعرض الناس لمختلف الآراء فتزداد الفرص أمام الفرد لتصحيح أخطائه في الحكم وفي التقدير.

أبعاد العملية الجماعية:

وسوف يجد الأخصائي أنه في كل موقف من مواقف حل المشكلة، يمكن أن نلمس تأثير عمليتين رئيسيتين: تتضمن الأولى بالموضوع أو العمل الذي يواجه الجماعة، وتتوقف الثانية على التأثير الدينامي للحاجات الشخصية للأعضاء وما قد يدركونه من تهديد لها، وما يستجيبون به على سبيل الوقاية. أي أن كل موقف جماعي له بعد أن يمكن أن تحلل تحليلاً مفصلاً تقدم الجماعة على كل منهما. والخطوات على البعد الأول تشمل التعرف على المشكلة وتوضيحها ثم اتخاذ القرار ودراسة عواقبه... إلخ، إلا أن الخطوات على البعد الثاني أقل وضوحاً. ويتوقف على حل الصراع الانفعالي انطلاقاً للعلاقات الابتكارية للأعضاء في تناولهم الموضوع أو قيامهم بالعمل.

وتتضمن القاعدة السابقة في جانبها التطبيقي عدة أمور: فهي تمدنا بإطار يمكن أن نصل خلاله إلى تشخيص للموقف. فمثلاً بالنسبة للبعد الأول قد يتبين لنا بعد التحليل أن الجماعة تحاول جاهدة الوصول إلى طرق لحل المشكلة ولكن دون جدوى لأنها تحاول ذلك قبل تعريف المشكلة بصورة لها نفس المعنى بالنسبة لكل فرد. وبالنسبة للبعد الثاني يمكن عن طريق ملاحظة أنواع ووجهات التبادل الواقع، أن نصل إلى تكوين افتراض بأن الجماعة مثلاً، لا تزال في مرحلة الاعتماد على

مصادر خارجية، وقد تظل على هذا الحال إلا إذا قدمت لها المساعدة. وتبدو صحة هذه القاعدة فيما نلحظه من فشل الكثير من الجمعيات المحلية، أو من انخفاض مستوى الروح المعنوية بها، ومن استقالات من بعض الجماعات والهيئات دون البعض الآخر، ومن مظاهر التنافس غير السوي... إلخ، وذلك برغم دقة التخطيط للنشاط على المستوى الشعوري. وأغلب الظن أن السبب في ذلك هو الفشل في إدراك أهمية البعد الانفعالي لنجاح العمل الجماعي.

ويزداد احتمال فشل البرنامج إذا لم يأخذ في اعتباره الفروق في إدراك الناس في الثقافات المختلفة للكثير من المفاهيم مثل: مفاهيم الزمن، والتغير، والتقبل، والنبذ، والتنظيم الرسمي... إلخ، ويتبع ذلك أن التخطيط يجب أن يكون مع الناس. ولن يتأتى ذلك إلا بإشاعة جو من السماحة في العلاقات مع الناس يسمح لهم بالتغيير عن رغباتهم ومشاعرهم وفضلاً عن ذلك فإن عملية التخطيط نفسها طريقة تربوية تتضمن إمكانيات تأكيد العوامل السيكولوجية الرئيسية في إحداث التغيير. ونفسر هذه القاعدة عدم جدوى الكثير من المحاضرات - التي يظن فيها المستمعون سلبيين - وفي تغيير السلوك دون إتاحة الفرصة للمشاركة في التخطيط ذلك أن اشتراك الناس معاً في حل المشكلات عملية معقدة تتضمن تحليلاً للأهداف الجماعية، والربط بينها وبين مختلف مستويات وأنواع بناء القوى في المجتمع، ومفاهيم القيادة: وسوف نعود إلى مناقشة هذه النقاط في تناولنا لمصادر الاتصال والتأثير في المجتمع المحلي.

الاجتماعات الكبيرة: يتضح مما سبق أن المشكلة الرئيسية في المحاضرات وفي الاجتماعات الكبيرة هي: كيف نقلل من التباعد السيكولوجي بين المحاضر وبين جمهور المستمعين؟ وكيف تجذب الجمهور وندمجه في الاجتماع حتى نقلل من السلبية في الاجتماعات، ونشجع المشاركة فلا يكون الاتصال ذا وجهة واحدة؟ وكيف نزيد من شعور المستمعين بانتمائهم لجماعة، فيهتمون بنجاح الاجتماع ولا

يحسون بأن المتكلم شخص غريب عنهم لا يحس بإحساسهم ؟ والخلاصة كيف نزيد من فاعلية الاجتماعات الكبيرة ؟ نورد فيما يلي بعض الأساليب التي يمكن اتباعها لتحقيق الأغراض السابقة وهي تتفاوت في قيمتها وفي صلاحيتها من موقف لآخر:

1- تقسيم الجماعة الكبيرة إلى جماعات فرعية صغيرة: يذكر لنا ثيلين أن الدكتور دونالد فيلبس بجامعة ولاية ميشجان، ربما كان أول من ابتكر هذا الأسلوب. وقد سمى أسلوبه "فيلبس" لأن كل جماعة من الجماعات الصغيرة كانت تتكون من ستة أعضاء، وتتنافس لمدة ستة دقائق. وكانت كل جماعة تبدأ بتعارف أعضائها بعضهم بالبعض وبمجرد ابتداء المناقشات، يبدأ رئيس الاجتماع الطواف بين الجماعات وقد يكتشف مثلاً، أن السؤال لم يكن واضحاً، فيوقف المناقشات ليوضح المشكلة المعروضة. وعندما يلحظ أن الجماعات قد أوشكت على الانتهاء من المناقشة سوف تتوقف بعد دقيقتين مثلاً: تعود بعدهما الجماعة الكبيرة إلى الانعقاد، ويبدأ تقديم التقارير.

وتمتاز هذه الطريقة في تقسيم الجماعة الكبيرة إلى جماعات أصغر في أنها تتيح الفرصة للتعبير الحر عن المشاعر والآراء، وتولي الجماعات مسؤولية إدارة ومناقشاتها بنفسها، واتخاذ القرارات. فهي خطوة وسط بين الاستماع وبين اتخاذ القرار. ثم أن هذه الجماعات وسيلة لحصر الأفكار والآراء وتحديدها بسرعة، إذ يقوم مسجل كل جماعة بتسجيل كل الآراء التي تقدم، فيمكن بعد ذلك جمعها وتصنيفها. ثم عرضها على الجماعة الكبيرة في وقت قصير. وفضلاً عن ذلك، فإن هذه الجماعات تسهم في تدريب الأفراد على المناقشة، والقيادة في جو أدعى للاطمئنان.

وقد تستخدم هذه الطريقة – بالإضافة إلى استخدامها المألوف – في مواقف معينة مثل الحالات المفاجئة التي قد يتأخر فيها المحاضر – لسبب أو لآخر – عن الحضور في الموعد المحدد. فبدلاً من الانتظار الممل، قد تقسم الجماعة الكبيرة إلى

جماعات صغيرة، ويطلب منها إعداد الأسئلة، أو الموضوعات التي ترغب أن يجب، أو أن تتحدث عنها المحاضر. وقد تستخدم الطريقة لاختيار مجموعة من الأفكار، فمثلاً استخدمها ستيوارت شيز في تقويم وتحسين إحدى كتبه، وقد قرر أنه استفاد منها كثيراً. ويذكر براد فورد أنه وجد في إحدى التجارب التي استخدمت فيها طريقة تقسيم الجماعة الكبيرة إلى جماعات أصغر، أنها أدت إلى زيادة الانتباه، والمشاركة، والتقدير للمحاضر من جانب المستمعين وإلى تذكرهم لقدر من المحاضرة أكبر مما لو لم تستخدم الطريقة.

2- المؤتمرات (مثل مؤتمر يضم مندوبي الجمعيات التعاونية في عدد من القرى أو يضم القرويين والأخصائيين): يمكن في المؤتمرات أن نقلل من سلبية غالبية المؤتمرين بطرق منها: حصر المشكلات التي يود الأعضاء مناقشتها وتشجيعهم على طرح هذه المشكلات دون خوف من أن تؤخذ عليهم، أو أن تقارن بمشكلات غيرهم بصورة تسيء إليهم من الضخامة بحيث يتخوف الجمهور من الاشتراك في المناقشة، أو إذا استنفذوا في المناقشة كل الأسئلة، وأجابوا عنها إجابة واضحة لا تترك لأحد مجالاً للتساؤل، أو لنا كان أعضاء الندوة منسجمين انسجاماً تاماً بحيث يحس أفراد الجمهور أن اشتراكهم في المناقشة يبدو تطفلاً.

وفي موضوع الاعتبارات السابقة اقترح ثيلين الخطوات التالية لإقامة الندوة، وهي:

1 - تحديد أهداف الندوة، وما يرجى تحقيقه منها، والتسلسل المناسب لأنواع النشاط، الذي يمكن أن يحقق هذه الأهداف.

2 - تحديد فئات الناس أو الأدوار التي تتطلبها الندوة مثلاً: زوجة أحد رجال الدين، أحد رجال البوليس،... إلخ.

3 - تحديد الأشخاص الذين يدعون للاشتراك في الندوة من كل فئة، ثم البح في دور كل منهم، وما يمكن أن يسهم به. فإذا بدأ من أحدهم التردد، أو

إذا كان يصعب التأكد من حسن قيامه بدوره يطلب منه اقتراح شخص آخر يحل محله.

4 - دعوة الندوة للتدرب، فيقدم مديرها الإطار الرئيسي للمناقشة وتقوم الندوة بإقراره، أو تعديله، ثم ينتقل الأعضاء على الأسلوب الذي تدار به الندوة وطريقة طلبهم للكلام... إلخ.

5 - يقوم المدير بإعداد الإطار النهائي، وتطبع منه نسخ كافية ترسل للأعضاء، ويوضح فيه التوزيع التقريبي للزمن على موضوعات المناقشة.

6 - يقوم الرئيس بتقديم مدير المناقشة للجمهور (هذا بالطبع إذا لم يكن هو نفسه المدير) ثم يقوم المدير بدوره بتعريف موضوع الندوة، وتقديم أعضائها. وهو عندما تتقدم المناقشة، يعيد صياغة الأسئلة، ويستوثق من مناقشة النقط المتفق عليها، ويلخص ما تم في نهاية كل جزء منها. وقد ينتهي هذا التلخيص بكتابة سؤال أو سؤالين على السبورة لإثارة اهتمام الجمهور.

7 - يقوم المدير في نهاية المناقشة بتلخيصها بصورة يتضح فيها للجمهور موقف الندوة من المشكلات الرئيسية.

8 - يقوم الرئيس أو المدير بتقديم الخطوة التالية، وهي قد تكون خطوة أو أكثر مما يلي:

أ - السماح بتوجيه الأسئلة من الجمهور إلى الندوة في مناقشة يقودها المدير.

ب - الانقسام إلى جماعات صغيرة لمناقشة الأسئلة التي انتهت إليها الندروة ثم تقديم تقارير عنها.

ج - التساؤل عما إذا كانت هناك أسئلة إضافية يمكن إضافتها إلى الأسئلة التي توصلت إليها الندوة، ثم إجراء استفتاء سريع برفع الأيدي للكشف عن أهمية هذه الأسئلة بالنسبة للجمهور، ويفيد ذلك كجدول أعمال بقية المناقشة.

4 - **المقابلة الجماعية:** وهي من الأساليب التي تستحق منا عناية أكبر، إذ يمكن استخدامها في أي نوع من أنواع الاجتماعات التي تهدف إلى حل المشكلات بصورة عامة. وهي موقف يقوم فيه القائم بالمقابلة بتوجيه نفس الأسئلة - التي تعدها لجنة تخطيطية - لعدد من الأشخاص الآخرين. ويجب أن يستخدم هؤلاء الأشخاص بأفكار لم يسبق التعبير عنها في الإجابات السابقة. ومن المفيد أن يبدأ توجيه السؤال الجديد في كل مرة إلى الشخص التالي في الدور، حتى يعطي الأشخاص نفس المكانة.

ويفيد هذا الأسلوب في تقديم نتائج مناقشات عدد كبير من الجماعات الصغيرة المرعية في وقت مختصر، وبصورة لا تدعو إلى ملب الجماعة لاكبيرة، وفي نفس الوقت، تمسهم في التنسيق بين الأفكار. فمثلاً، قد يدعي مقرر كل لجن إلى الجلوس على المسرح مع غيره من مقرري اللجان الأخرى. ويتولى القائم بالمقابلة توجيه الأسئلة إلى هؤلاء المقررين أو قد يكتفي بأن يطلب من كل مقرر التعبير عن أهم النتائج التي توصلت إليها الجماعة ويقوم القائم بالمقابلة بطلب رفع الأيدي لتحديد مدى تقبل كل فكرة. وتسجيل الأفكار المقبولة كتابياً للرجوع إليها في المستقبل، ولتشعر الجماعة بالتقدم. ومن الممكن استخدام هذا الأسلوب أيضاً لاختبار مدى صلاحية وتقبل مشروع جديد أو خطة جديدة، فيدعى عدد من الأخصائيين أو من يهمهم الأمر لمناقشة المشروع أو الخطة.

الوسائل السمعية - البصرية: حين نقارن طريقة المناقشة بطريقة أخرى يشيع استخدامها وهي العرض، فإنان نجد أن المناقشة تمتاز عن العرض بأنها تعطي

الفرصة للناس للوصول إلى القرارات بأنفسهم، بعكس العرض الذي يقوم به غالباً شخص من خارج الجماعة.

ومن أمثلة استخدام طريقة العرض الحقول النموذجية، والبيت النموذجي، والموقد النموذجي..... إلخ ويعيب هذا النموذج أن الناس لا يشتركون غالباً بأنفسهم في إقامتها، ولا تصدر فكرتها عنهم. ولذلك فإنهم قد يظنون أنه لن يستطيع القيام بها غير الفني المدرب، وأنها خارج حدود طاقاتهم وإمكانياتهم. وتكتسب طريقة العرض فاعلية أكبر إذا اشترك الناس في التخطيط لها، وإذا قامت الفكرة منهم وبهم ولهم، وهو ما تتاح له الفرصة الطيبة في الطريقة الجماعية التجريبية، وفي هذه الطريقة لا يشاهد الناس النتائج النهائية فقط، يخبرون بصورة مباشرة العملية نفسها فيعملون ما تتضمنه من مهارات.

وفي ضوء الطريقة الجماعية التجريبية، يمكن أن نتوقع أن الاعتماد على الوسائل السمعية - البصرية مثل الأحاديث المسجلة، وإذاعات الراديو والأفلام، والملصقات والنشرات... إلخ وحدها يكون قليل الجدوى ذلك أنه رغم قيمة هذه الوسائل من حيث المدى الواسع الذي يمكن أن تعطيه الوسيلة، ومن حيث إثارتها للانفعال إلا أنه ينقصها المرونة، كما أنها لا تتسم بالطابع الشخصي الذي يميز الحديث المقدم من أخصائي ماهر مدرب على قيادة المناقشات أو من قائد محلي محبوب يستطيع أن يكيف الكلمات والأسلوب بحسب اهتمامات وفهم ومزاج المستمعين. ولعل التفاعل المباشر بين الأخصائي والقرويين هو الخبرة الصحيحة، ولعله أكثر الطرق التربوية فاعلية.

وفي ضوء ما سبق أيضاً، يمكن القول بأن كلاً من الفيلم الثابت واللوحة الوبرية أشد تأثيراً من الفيلم. وذلك لأن الفيلم الثابت يتكون من سلسلة من الصور الثابتة تعرض على الشاشة مع تعليل الأخصائي، ويمكن استخدامه لإعطاء المعلومات، أو لتعليم مهارة أو لإثارة المناقشة والوصول إلى قرار جماعي. ويتميز

الفيلم الثابت بأنه يستغرق وقتاً قصيراً وأنه يمكن عرض الصور ثابتة لأي مدة تقتضيها المناقشة كما يمكن توجيه الأسئلة، الرجوع إلى الصور السابقة: وفضلاً عن ذلك فإنه يمكن إعداد فيلم ثابت عن معظم إن لم يكن كل الموضوعات المحلية الهامة بسرعة وبنفقات أقل. وتمتاز اللوحة الوبرية بأنها تشجع اشتراك المستمعين والمناقشة، ولا تحتاج في استخدامها لأداة للعرض أو لمصدر صناعي للضوء.

والخلاصة، أن الوسائل السمعية - البصرية تسهم إسهاماً كبيراً في تيسير فهم المادة المعروضة.

فروع علم الاجتماع:

يشير المؤلف إلى أن هذه المقدمة تضم عدة علوم وفروع من فروع علم الاجتماع الحديث وهي:

1- **علم (الأيكولوجيا)**: وقد قصد بها / البيئة كما أشار ابن خلدون إلى تأثير البيئة الجغرافية على الإنسان وضرورة الاجتماع الإنساني للبشر فإذا ما تعاونوا افترقت مجموعاتهم لأعمال تقوم بها كل مجموعة وهو ما يتطلب تنظيماً اجتماعياً يضبط علاقاتهم في أنساق اجتماعية متعددة وهذا ما يعرف بالعمران.

وقد اعتبر ابن خلدون انطلاقاً من ذلك مبشراً ومرهصاً بما جاء من بعده من آراء حول قضايا المادية التاريخية رغم أن توينبى أسند في كتابه (دراسة للتاريخ) إلى الإغريق وخصوصاً عالمهم هيبوقراط أسبقية القول بتأثير المكان والمناخ على الإنسان.

ورصد ابن خلدون أثر البيئة في الشعوب وأمزجتها وطرق تفكيرها أو ما يعرف بالسمات الخاصة لكل شعب فابن البادية وشعوبها ليست كشعوب الحواضر والمناخ الحار يؤثر في شعبه والبارد على شاكلته، وهذا الاتجاه في التفسير عرف

باسم التفسير الجغرافي للظواهر الاجتماعية، وقد قال به مونتسكيو بعد أربعة قرون في كتابه (روح القوانين).

2- علم اجتماع المجتمعات المبسطة: وفيه يعني المؤلف بأن الاجتماع البدوي والاجتماع الريفي وهناك فرق بين العمران البدوي والريفي والحضري بشكل بالغ الدقة والعمق وفيه تشابك الحياة الاجتماعية وتعقد نسيجها.

وفي الحديث عن العمران البدوي وأقوال الناس فيه وأساس علاقاتهم الاجتماعية كان يريد المؤلف أن يذكر شيئاً عن سجل سمات البدو والعمران البدوي وأهله وكيفية تحولهم من البداوة إلى التحضرة.

3- علم الاجتماع السياسي: وهو كيفية قيام الدول والملك وأهمية العصبية الاجتماعية في ذلك سواء كانت قائمة على التعصب للدم أو المصاهرة أو الولاء أو الجوار أو الاصطناع.

وكيفية طبيعة الملك وأعمار الدول من البداوة إلى الحضارة وأثر الترف في ذلك وأطوار الدولة واختلاف أحوالها والبيئة الاجتماعية وتركيبها.

4- علم الاجتماعي الحضري: وهو علم اجتماع المدينة وظواهرها الاجتماعية وما يجب أن يراعى في إنشاء المدن وطبيعة الحياة الاجتماعية فيها وعلاقة التوسع في إنشاء المدن وازدهار الدولة واختصاص بعض المدن بصناعات ووظائف بعينها.

5- علم الاجتماع الاقتصادي والصناعي: وهو يتناول مسائل المعاش والحرف والصنائع، وما يعرف في ذلك كله من الظواهر الاجتماعية وقد تضمنا حقيقة الرزق والكسب حيث أن الكسب هو قيمة الأعمال البشرية وقد سبق بذلك ما قاله وكرره ماركس عن نظرية القيمة، وربط ابن خلدون بين اكتمال الصناعة واكتمال العمران وكثرته وتناول الصنائع وأنواعها ومراكز العاملين فيها الاجتماعية وسماتهم الخلقية. [حسن الساعاتي، 1992]

وقد اهتم الباحثون باستقصاء جوانب الفكر الاقتصادي في ابـن خلـدون واعتـبروه أول مـن تنـاول في الحضارة الإسلامية مسألة الاقتصاد السياسي كعلم مستقل حيث كانت الظواهر الاقتصادية تـدرس مرتبطـة بوجهة نظر تشريعية أو فلسـفية أمـا ابـن خلـدون فقـد درسـها بطريقـة علميـة يبحـث مـن خلالهـا عـن المسببات ويقارن النتائج وينتهي إلى وضع القوانين المعينة التي تحكم الظـواهر، ومـن خـلال ذلـك المـنهج توصل ابن خلدون إلى ما يعرف باسم قـانون تقسـيم العمـل الـذي تـأثر بـه بشـكل حاسـم كـارل مـاركس وفريدرك انجلز، ومن ذلك دون الدخول في تفاصيل واسعة يمكننـا اعتبـار ابـن خلـدون أحـد رواد المدرسـة المادية التي تفسر العلاقات التاريخية والتطور التـاريخي ومشـكلاته مـن منطلقاتـه الماديـة بحتـة وتنفـي المؤثرات الدينية أو الروحية وغيرها ولكن ذلك ينطلق من رؤية غير تصادمية أو رافضة للدين عـلى عكـس ماركس وغيره.

6- علم الاجتماع المعرفي: وهـو العلـم الـذي يـدرس العلـوم وأصـنافها والتعلـيم وطرقـه والظـواهر الاجتماعية المرتبطة به والفكر الإنساني وأثره في المجتمع وصلته بسـائر العلـوم، وأهـل العلـم وخصائصـهم ومنزلتهم الاجتماعية وعلاقة العلم بازدهار المجتمع وازدياد عمرانه.

على أن دور ابن خلدون لا يقتصر على ذلك فحسب وإنما يـتجلى فـيما وضـعه مـن منـاهج وقواعـد وطرق بحثية مبتكرة بأسلوب علمي ومنطقي رائع وقد قال عن علمه في مناهج البحث (هو علم اخترعتـه من بين المناحي مذهباً عجيباً وطريقة مبتعدة وأسلوباً) وتمثل قواعد المنهج وطرق البحث عند ابن خلدون ما يسمى الآن بمناهج البحث العلمية وبها توصل إلى فهم الظواهر الاجتماعية وطبيعتهـا وكيفيـة تغييرهـا وهو ما يشير إليه الباحث في السطور الآتية: [زينب الخضري، 1993]

ابن خلدون وقواعد منهج البحث الاجتماعي:

اتبع ابن خلدون في مقدمته منهجاً بحثياً علمياً رائداً في علم الاجتماع سبق تلك المناهج البحثية في علم الاجتماع التي وصل إليها علماء الاجتماع في أوروبا في العصر الحديث ويقوم ذلك المنهج على قواعد ست هي:

1- **الشك والتمحيص:**

وقد تأثر في ذلك ابن خلدون باثنين من علماء ومفكري الإسلام الذين سبقوه وهما أبو حامد الغزالي وابن تيمية فكلاهما وضع الإدراك العقلي في معرض النقد ورفض المسلمات العقلية لإدراكه إمكانية تعرض ذلك للخطأ والصواب كالإدراك الحسي تماماً وشككا كذلك في صحة الكليات العقلية المنطقة عن علماء المنطق واعتبرا أن العلم الصحيح هو الذي يستمد حقائقه من الأشياء الجزئية ولا يمكن التوصل إلى العلم الصحي إلا بالانتقال من الجزئي إلى الجزئي، ولعل ثقافة ابن خلدون الإسلامية كفقيه وقاض وتعمقه في دراسة علم الحديث وطرق التثبت فيه من صحة الحديث كانت وراء نمو هذا المنهج العقلي عنده، ولكن ينبغي أن نفرق بين الشك المنهجي والشك المطلق عند ابن خلدون فقد كان باحثاً مدققاً وناقداً محققاً ولكنه وللمرة الأولى استخدم ذلك المنهج العقلي في علم الاجتماع بعد أن كان مقصوراً على الفقه والكلام. ومن خلال هذا المنهج كانت نظريته في تفسير الظواهر الاجتماعية وتبدل أحوال الممالك والأجيال وربط ذلك كله بالعلل والأسباب.

2- **الواقعية الاجتماعية المادية:**

وتعني تلك الواقعية نفس الفكرة التي نادى بها أوجست كونت في منتصف القرن 19 الميلادي وإميل دور كايم الذي يعتبر الرائد الثاني لعلم الاجتماع في الغرب والمقصود بالموضوعية في العلم الاجتماعي قدرة الباحث على ملاحظة الظواهر الاجتماعية على ما هي عليه في الواقع، ولكون الظواهر الاجتماعية

مرتبطة بالوجود البشري وهي إحدى نتائج النشاط الإنساني فإنها لا تبدو إلا كصورة مجسدة لبعض المعاني الإنسانية سواء كانت قطرية أم مكتسبة وفي ذلك يقول ابن خلدون (للعمران طبائع في أحواله وأنه يجب أن ننظر فيه ونميز ما يلحقه من الأحوال لذاته وبمقتضى طبعه وما يكون عارضاً لا يعتد به...)، وعلى ذلك فإن ابن خلدون ينظر إلى الواقع الاجتماعي الماثل والمتشخص في النظم الاجتماعية المختلفة التي لا بد من وجودها في كل مجتمع مثل النظام السياسي والنظام الاقتصادي والنظام الديني والنظام التربوي والنظام الطبقي والنظام المعيشي في شكليه البدوي والحضري، وابن خلدون لا ينظر في تلك النظم إلا انطلاقاً من نظره في أسباب وعلل وجودها، كما تناول التغير الاجتماعي كظاهرة هامة معتبراً أن الاقتصاد هو العنصر المتحكم في التاريخ والتطور وذلك على اعتبار تحكم النشاط الاقتصادي في الحياة الاجتماعية والتنظيم السياسي وفي أخلاق الناس وأفكارهم ويأتي اتفاق كارل ماركس في دراسته للنظام الاقتصادي وتأثيره على البناء الخلقي السياسي ليؤكد ريادة ابن خلدون في القول بالتفسير الاقتصادي للتاريخ وأبوته لهذه النظرية. [زينب الخضري، 1995]

وابن خلدون حيث يتناول تلك الظواهر الاجتماعية بالتحليل والتفسير لا يتأثر بآراء مسبقة عنها ولا يلتزم بخط فكري واحد وإنما يفكر بموضوعية خالصة.

3- القياس بالشاهد على الغائب:

القياس هو تقدير الشيء بغيره والقياس بالشاهد على الغائب مبني على قاعدة أن حكم الشيء حكم مثله ويفيد ذلك في معرفة الأسباب أي البراهين على القضية الأصلية، وقد استخدم علماء المسلمين القياس للاستدلال في بحوثهم كما اعتبر أحد مصادر التشريع الأربعة (القرآن الكريم، الحديث الشريف، القياس، الاجتهاد) واعتبر عند الفقهاء المسلمين قياس ما فيه ما لا حكم فيه على نظيره وشبيه الذي له

وفيه حكم وأركان القياس أربعة هي الأصل والفرع والعلة والحكم، والحكم عندئذ هو ثمرة القياس ونتيجته.

والقياس عند ابن خلدون استخدم فيه قياس الماضي على الحاضر قياساً مطلقاً وعلى حد قوله (ربما يسمع السامع كثيراً من أخبار الماضين ويتفطن لما وقع من تغير الأحوال وانقلابها فيجريها لأول وهلة على ما عرف ويقيسها بما شهد وقد يكون الفرق بينهما كثيراً فيقع في مهواة من الغلط). [زينب الخضري، 1999]

وقد استخدم ابن خلدون القياس كقاعدة من قواعد منهجه للاستدلال على صحة آرائه الاجتماعية والبرهنة على قوانينه العمرانية التي كونت الدعائم الأساسية لعلمه الاجتماعي الذي استحدثه وهو في ذلك كان يتجنب القياس الناقص ويدرس كل ظاهرة اجتماعية في إطارها المحدد بغية الوصول إلى القوانين الاجتماعية التي تتعلق بها من الناحيتين السببية والوظيفية.

4- تحكيم أصول العادة وطبيعة العمران:

وذلك المنهج كان وسيلته وقاعدته ومفتاحه إلى علم العمران البشري، ويرى أن الباحث في حاجة إلى العلم بقواعد السياسة وطبائع الموجودات واختلاف الأمم والبقاع والأعصر في السير والأخلاق والعادات والنحل والمذاهب وسائر الأحوال، ويشير في هذا الإطار إلى قواعد وطبائع منها:

- سكنى البدو لا تكون إلا للقبائل ذوي العصبية.
- البدو أقدم من الحضر والبادية أصل العمران.
- المغلوب مولع دائماً بالاقتداء بالغالب في شعاره وزيه ونحلته وسائر أحواله.
- من طبيعة الملك الانفراد بالمجد والترف والدعة والسكون.
- الدول لها أعمار طبيعية كما للأشخاص.
- من طبيعة العمران اشتماله على نظام الطبقات والجاه متوزع بين الناس.
- الإنسان ابن عوائده ومألوفة لا ابن طبيعته ومزاجه.

وقد قرر في تلك النظرية الأخيرة أن البيئة قد تفعل بالإنسان ما لا تفعله الوراثة والصفات الخلقية التي يولد بها، وشرح ابن خلدون أثر العوائد الاجتماعية وشدة وطأتها على الناس في حياتهم الاجتماعية ورأى أن للعمران طبيعة تجب معرفتها.

وحاول تفسير التغيرات تفسيراً اجتماعياً، وقد أدرك ابن خلدون في ذلك توفيقاً كبيراً بشكل أكسبه ريادة تلك الآفاق وجعل البون شاسعاً بين تحليلاته وما قدمه من تفسيرات ارتآها للظواهر الاجتماعية، وبين إسهامات إميل دور كايم في كتابه (قواعد المنهج في علم الاجتماع) وتحليلاته لنفس الظواهر الاجتماعية وبذلك يعتبر ابن خلدون المؤسس الحقيقي لمنهج البحث في علم الاجتماع وواضع أسسه وقواعده العلمية الاجتماعية السليمة.

5- السبر والتقسيم:

تعتبر عمليتا السبر والتقسيم من أهم قواعد المنهج الذي وضع به ابن خلدون لعلمه الجديد لأنهما عمليتان بالغتا الأهمية في البرهان وإثبات العلة، والسبر هو النظر والتقصي وبحث الأسباب والتقسيم هو تحليل كل موضوع على حدة، وتعني هاتان العمليتان إجراء عملية عقلية في المعلومات الحاضرة في الذهن لكي يتوصل العقل إلى المطلوب الذي هو العلم بالغائب المجهول ذلك أن العقل يحتاج إلى معرفة غير الحاضر في الذهن وذلك من خلال إجراء عمليات ذهنية مختلفة تحقق له استخراج قانون عام من مجموعة ملاحظات أو تجارب منظمة أو استنتاج نتيجة خاصة من بعض المبادئ الأولية العامة، وقد فعل ذلك ابن خلدون في تناوله لظواهر العمران في مقدمته الشهيرة واعتبر أن قانون السببية أحد قوانين الحتمية التاريخية إضافة إلى قانوني التشابه والتباين.

والأمر المهم أن قضية البحث عن علل الأحداث التاريخية وأسبابها والقوانين التي تجري عليها أمر حاز اهتمام المؤرخين منذ هيرودوت الملقب بأبي التاريخ

الذي اعتبر أن غاية الدراسة التاريخية هي البحث عن العلل، وحديثاً طبق نفس الأسلوب والرؤية التي رآها هيرودوت وابن خلدون طبقها الفيلسوف الفرنسي مونتسكيو، ويرى بعض الباحثين أن ابن خلدون في قوله بقانون العلية قد تأثر بأفكار أبي حامد الغزالي والأشاعرة ولكن ذلك لا يعني عند ابن خلدون إحاطة الإنسان بأسباب كل ظاهرة فذلك أمر مستحيل أدرك نسبية الوصول إليه واستحالة الإلمام التام بكل جوانبه وفي نظريته عن التشابه يرى ابن خلدون أن المغلوب مولع دائماً بتقليد والاقتداء بالغالب في زيه ونحله وفكره وعاداته، أما قانون التباين فيرى أن المجتمعات ليست متطابقة متماثلة بصفة مطلقة وإنما هناك فروق يجب أن يلاحظها المؤرخ. [زينب الخضري، 1985]

6- الحيطة عند التعميم:

تنفي وترفض طرق الاستقراء التعميم ولا تجيزه، وكان ابن خلدون يحتاط عند صياغة قوانينه ومبادئه وأحكامه ونظرياته فيستخدم كلمات (في الغالب) (من الغالب) (غالباً) (في الأكثر) (في النادر الأقل) كما كان يستخدم قد الاحتمالية و(ربما وإلا في الأقل) ويظهر ذلك جلياً في عناوين مقدمته، ومن ذلك قوله: (إن السعادة والكسب يحصلان غالباً لأهل الخضوع والتملق وإن هذا الخلق من أسباب السعادة) (من حصلت له ملكة في صناعة فقل أن يجيد بعد في ملكه غيرها) (أنه إذا استقرت الدولة وتمهدت فقد تستغني عن العصبية)، وقد اعتمد ابن خلدون في استقراءاته للحوادث الاجتماعية على مبدأين أساسيين استنتجهما من الوقائع والأحوال على مر العصور وهما مبدأ السببية ويعني أن لكل معلول علة ولكل شيء سبب وأن العلل المتشابهة تحدث المعلومات المتشابهة ومن ذلك يرى ابن خلدون أن جميع الحوادث الاجتماعية خاضعة للقوانين وهو المدخل الذي انطلقت منه رؤيته لتفسير التاريخ التي أجملها في أن (التاريخ في باطنه نظر وتحقيق وتعليل للكائنات ومبادئها، وعلم بكيفيات الوقائع وأسباب عميق).

أما مبدأ الحتمية فهو أن يقرر أن العالم متسق تجري حوادثه على نظام دائم لا يشذ عنه في الزمان شيء وفي المكان حادث أو ظاهرة أو تغير، وقد توصل ابن خلدون لقوانين اجتماعية اعتبرها سنناً لا تنتقض بحال من الأحوال ومنها يشير إلى ضرورة وحتمية تبدل الأحوال وعدم استقرارها على حال واحدة، كما يقرر أن البشر في حاجة إلى الحاكم ذلك أنه لا بد من وازع وسلطان يدفع بعض الناس عن بعض ويمنع عدوانهم على بعض، وهذا هو معنى وأهمية الملك، على كل حال يبقى القول أن ابن خلدون، قد أقام صرحاً علمياً اجتماعياً رائداً على مجموعات مترابطة من المبادئ والقوانين والنظريات الاجتماعية وأثبت وقدم مناهج البحث العلمي الحديث على أصولها المعتبرة وسبق بها علماء وباحثي الغرب على اتساع الفارق الزمني بينهم وعلى ما اجتمع لديهم من أدوات وأسباب المعرفة، ولذلك ليس من المبالغة اعتباره إضافة لدوره الذي اعترف له به كرائد لعلم الاجتماع الحديث واجهة حضارية وعلمية ناصعة لإسهامات الحضارة العربية والإسلامية في مسيرة العطاء والحضارة العلمية الإنسانية.

ومما عرضناه سابقاً على إجماله يتضح لنا الدور الذي لعبه ابن خلدون في الانتقال بعلم الاجتماع من حيث الرؤية والنظرية والمنهج، وهو في ذلك يمثل إحدى صور ونماذج العطاء العلمي للحضارة الإسلامية بشكل عام، ويمثل ريادة للعلماء المسلمين في الارتقاء بالعلوم الإنسانية والاجتماعية وتطويرها مرتكزاً على إنجازات سابقيه من علماء المسلمين كالفارابي وابن ماجه وغيرهما، الذين استقوا كلهم ومعهم ابن خلدون من معين الحضارة الإسلامية ومصادرها الشرعية والروحية وشموليتها وعمق رؤيتها واكتمال تناولها.

مجالات وفروع علم الاجتماع:

سوف يعرض المؤلف فروع ومجالات علم الاجتماع كما جاء بها إميل دوركايم ومنها:

1- علم الاجتماع العام:

وهو الذي يبحث موضوع العلم ونظرياته المختلفة وطرق دراسة الظاهرة الاجتماعية دراسة علمية وما يجب اتباعه من منهج علمي في دراسة الظواهر الاجتماعية وشروط وقواعد ذلك المنهج.

كما يهتم بتصنيف أنماط الجماعات والمجتمعات التي يتكون منها المجتمع في إطار محاولة استخلاص القوانين التي تحكم الظواهر الاجتماعية وتطورها على مر العصور والمؤثرات التي تؤثر فيها إيجاباً وسلباً.

2- الفزيولوجيا الاجتماعية:

وهي مجموعة العلوم التي تدرس النظم الاجتماعية والقيم والأفكار والمثل والرموز الاجتماعية المختلفة وقد تفرع من ذلك عدة علوم هي:

- **علم الاجتماع السياسي:** الذي يدرس النظم السياسية المختلفة ومدى تأثيرها على النظم الاجتماعية الأخرى كما يدرس الأصول الاجتماعية للعمليات السياسية.
- **علم الاجتماع التربوي:** وهو يدرس المدرسة كنظام اجتماعي وعلاقاتها بالمجتمع وتنظيمها الاجتماعي ثم يتفرع إلى دراسة البناء الاجتماعي للنظم التربوية.
- **علم الاجتماعي الاقتصادي:** وهو يدرس النظم الاقتصادية المختلفة ومدى تأثيرها على المسائل الاجتماعية وأثر توزيع الثروة على نظام الطبقات الاجتماعية والأنشطة التي تعالج الإنتاج والتوزيع والتبادل والاستهلاك والخدمات ويهتم فيه عالم الاجتماع بالأنشطة الاقتصادية وبنائها ودورها كما يهتم بطبيعة التنظيمات المكملة والناشئة عنها مثل المصانع والنقابات والاتحادات مع تفسير المضمون الاقتصادي وغير الاقتصادي للظواهر والمشكلات الاقتصادية والصراعات السياسية التي تنشأ عن العلاقات الاقتصادية.
- **علم الاجتماع القضائي:** ويدرس النظم القضائية المختلفة وتأثيرها على موجات الإجرام والخروج على القانون وتأثيرها وتأثرها بذلك.

- **علم الاجتماع النفسي:** الذي يدرس مقومات الزعامة (الكارزما) والرأي العام واتجاهاته والقوى المؤثرة في الجماهير.
- **علم الاجتماع الأخلاقي:** ويدرس الأعراف والعادات والتقاليد وما يتصل بذلك من قواعد وقوانين اجتماعية وأخلاقية.
- **علم الاجتماع الجمالي:** ويدرس الفن ومعايير الجمال والإبداق والتذوق والفن كظاهرة اجتماعية تعكس اتجاهات اجتماعية مختلفة.
- **علم الاجتماع اللغوي:** ويدرس اللغة من حيث نشأتها وتطورها وانتقال التراث اللغوي على مر العصور ذلك أن اللغة مظهر تعبير الجماعة وناقل آرائها وثقافتها وتوجهاتها.
- **علم الاجتماع الديني:** وهو يدرس الدين كنظام اجتماعي له معتقدات وطقوس وعبادات يؤثر **ويتأثر بحياة الأفراد والجماعات وبنظمهم الاجتماعية.**
- **علم الاجتماع الحربي:** وهو يدرس الحروب من حيث نشأتها وأسبابها وآثارها الاجتماعية.

3- المورفولوجيا الاجتماعية:

وهي دراسة البيئة والمناخ وتأثيرها على طبيعة المجتمع وكيانه الاجتماعي بما يتضمنه من أنماط رئيسة للجماعات التي يتكون منها المجتمع وعلاقته البيئية بالتنظيم الاجتماعي، والسكان وأعدادهم وكثافاتهم وتجمعاتهم في القرى والمدن والخصائص الطبيعية للمجتمع ومقدار ما يتمتع به من سبل المواصلات وتأثير تلك المواصلات في علاقات السكان والروابط التي تربط بينهم.

4- الأيكولوجيا الاجتماعية:

وهي عناصر اهتمام علماء الاجتماع بالعلاقة بين المجتمعات والأفراد وبين بيئتها المادية والطبيعية والمناخ وقد ازدهرت تلك النوعية من الدراسات وكان العلماء الأمريكان ومدرسة علم الاجتماع الأمريكي أكثر اهتماماً من غيرهم بذلك

تفاعلاً منها مع تطور الحياة الاجتماعية نحو التصنيع وازدياد موجات الهجرة إلى أمريكا. [أحمد أبو زيد 1998]

5- علم الاجتماع الريفي:

وقد سماه أيكولوجيا القرية ويدرس شؤون الريف ومشكلاته وإعادة تخطيط القرى والوقوف على احتياجات ومشكلات البيئة الريفية ومطالبها ومؤثراتها والعمل على تدعيم مقومات الإنتاج فيها.

6- علم الاجتماع الحضري:

وهو عند دوركايم يسمى أيكولوجيا المدينة ويدرس المدن بوصفها مركزاً للحضر من حيث نشأتها وتطورها ووظائفها وأجهزتها الإدارية والفنية وتقسيمها الطبقي والمهني ومستوياتها التكنولوجية ومشكلاتها التي تعانيها، وكان نشوء المدن الصناعية واتساع مؤسساتها وتعقد مشكلاتها وعلاقاتها الاجتماعية وتغير مستويات المعيشة وتباينها وزيادة عدد السكان والهجرة من الريف إلى المدن أسباب رئيسة في نشوء هذا العلم واتساعه، وأصبح من مهامه دراسة المدينة كظاهرة اجتماعية ودراسة أثر حياة المدينة على العمليات والعلاقات والنظم الاجتماعية.

7- علم الاجتماع الصناعي:

وقد نشأ ذلك العلم مع التقدم الصناعي وتأثيره في إحداث تغيرات اجتماعية وسياسية عميقة الغور في المجتمعات والنظم والعلاقات على اختلافها بما فيها العلاقات الاجتماعية والإنسانية، وتأثير ظهور المدن الصناعية الكبرى التي تتركز فيها أعداد العمال والتجار بشكل كبير.

وحينما نشأت النقابات العمالية ووضعت التشريعات تطلب الأمر عكوف علماء الاجتماع على دراسة تلك العلاقات بين الصناعات والمجتمع من خلال استخدام نظريات وطرق سيوسولوجية واجتماعية لدراسة العلاقات بين الإنسان والمكان والإنتاج والسوق والتسويق وغير ذلك ومن خلال تلك الموضوعات والميادين اعتنى علماء الاجتماع بدراسة ثلاثة مستويات للتحليل السيوسيولوجي هي:

- التفاعل بين النسق الاقتصادي وأنساق المجتمع الأخرى.

- البناء الداخلي لتنظيمات العمل.
- التباين بين اتجاهات الأشخاص نحو أدوار العمال التي يؤدونها ثم تأثير هذه الأدوار في حياتهم خارج العمل.

8- علم الاجتماعي المهني:

وهو من أحدث فروع علم الاجتماع ويقوم على دراسة العمل والمهن وما يتصل بها دراسة سيكولوجية والعلاقات التبادلية بين المهن والبناء الاجتماعي والوظائف والأدوار الاجتماعية.

9- الأنثروبولوجيا الاجتماعية (أي علم الإنسان):

ويدرس المجتمع من حيث أصوله العنصرية والبشرية وتفاعلها مع بيئة المجتمع من تفرقة وتلاقي الجماعات الإنسانية منذ القدم ومبلغ تأثيرها بالبيئة والمناخ وتطور وسائل التعبير وأساليب التفكير والعمل والحرف والمهارات وغيرها أو ما يمكن تسميته على الإجمال تحليل الأنساق والنظم الاجتماعية كجزء من دراسة المجتمع. [مصطفى الخشاب، 1987]

وفي كل ما عرضناه من فروع لعلم الاجتماع عند بعض علماء الاجتماع لا تبدو الفروق جوهرية وإن اختلفت التسميات أو تداخلت حدود بعض الفروع وذلك أمر طبيعي.

الفصل الرابع
اختيار القادة وتدريبهم على العلاقات الإنسانية

الفصل الرابع

اختيار القادة وتدريبهم على العلاقات الإنسانية

يشهد المجتمع العربي في هذه السنين نهضة شاملة ترمي إلى تحقيق الأهداف القومية، وإلى بعث الحياة في كل مرفق من المرافق، وإلى تعبئة كل القوى، واستغلال كل ما يمكن استغلاله من مصادر للثروة، أو من قوى عاملة، أو من رؤوس مفكرة مدبرة، بصورة تكفل لمجلة التقدم مواصلة الحركة في خطوات ثابتة مطردة. وفي مقدمة ما اتجهت إليه عناية المسؤولين تخطيط برنامج شامل لإعداد وتدريب القادة في شتى الميادين، وذلك لأن القادة في كل ميدان هم الدعامة الأساسية والقوة الموجهة في كل برنامج إصلاحي.

وقد تزايد إدراك المسؤولين عن التنظيمات الشعبية وفي مختلف مجالات التوعية القومية وفي الدوائر الحكومية، وفي القوات المسلحة، وفي ميادين إدارة الأعمال، وفي الصناعة، وفي الخدمات الاجتماعية والدينية، والتربوية وفي مختلف أنواع النشاط المنظم لأهمية إعداد وتدريب القادة، كل في ميدانه. فأنشئت في معظم وزارات الدولة إدارات للتدريب وإدارات للعلاقات العامة. كما أنشئت المعاهد لإعداد القادة وتدريبهم في مختلف المجالات مثل معهد التدريب المهني ومثل معهد الإدارة العامة ومعهد التدريب الإذاعي ومركز التدريب على تنمية المجتمع في العالم العربي.

وأنشئ المجلس الأعلى لرعاية الشباب، وفي مقدمة لجانه "لجنة إعداد القادة". وقد حددت مهمتها واختصاصها بأنها "حصر حاجة البلاد إلى القادة في كل نوع، ورسم السياسة العامة لإعدادهم، ووضع الأسس الكفيلة بتدريبهم وتنسيق جهود الهيئات العامة في هذا الميدان". وقد حددت هذه اللجنة إهداء إعداد القادة بأنها "معرفة أسس ومبادئ وطرق وأساليب التربية، وفهم السلوك الإنساني، وإتقان أنواع

من النشاط والمهارة في قيادة الجماعات، وتبني الاتجاهات والأساليب الأساسية في العمل مع الشباب"، ثم حددت اللجنة أيضاً أنواع القيادات التي تعمل على التدريب لها فيما يلي:

قائد جماعة متخصص، قائد إداري، قائد مجتمع، قائد موجه أو مشرف، قائد وضع السياسة العامة (مخطط). ونستطيع أن نقدر خطورة المهمة التي ألقيت على عاتق هذه اللجنة حين نستعرض ما حددته اللجنة للمواطن العربي من مميزات عامة يتعين على القائد المدرس إكسابها للشباب، وهي: القدرة على التعاون مع الغير، الميل إلى اتباع النظم العامة واحترامها، القدرة على القيادة والتبعية، الإيمان بالأهداف المشتركة (الجماعية والقومية) والمساهمة في تحقيقها، القدرة على التفكير الواقعي المدرك لحقائق الأمور، الميل إلى الإنتاج، والقدرة على تحمل المسؤولية والقيام بها ". ويتضح من هذه القائمة أن العمل الذي تريد اللجنة أن تنهض به له أكبر الأثر، بل كل الأثر في مستقبل البلاد، لأنه يتناول في الصميم الطابع الذي نرجوه للعربي في يومنا وفي غدنا.

وفي ديوان الموظفين، إدارة للاختيار والتموين تهدف إلى الارتفاع بمستويات الكفاية لموظفي الدولة، وقد شرعت فعلاً في تنفيذ برنامج لتحقيق هذا الهدف. وقد أنشئ معهد الإدارة لإعداد قادة من موظفي الدولة والهيئات الحكومية مدربين على أحدث طرائق العمل والتدريب ليعلموها بدورهم لزملائهم. وتهدف مصلحة الكفاية الإنتاجية والتدريب المهني إلى الارتفاع بمستويات التدريب في الميادين الصناعية المختلفة لكي تصل باليد العاملة إلى أعلى مستويات الكفاءة والإنتاج. وتوجد في القوات المسلحة أجهزة كاملة للتدريب تأخذ بكل مستحدث في هذا المجال وتضع نصب عينها الوصول بالتدريب إلى أعلى مستوياته. ونحن نجد أيضاً في ميدان النشاط الشعبي، أن الكثير من مؤسسات الشبان ومن مؤسسات الخدمة العامة، تضع موضع التنفيذ برامج تدريبية لإعداد القادة سعياً وراء رسالتها التي نشأت لتحقيقها.

كل هذه البرامج وأوجه النشاط تدعونا إلى الاغتباط والاستبشار بأننا نشهد فجر نهضة نحاول جاهدة استكمال كل مقومات النجاح لها على أسس علمية واقعية. إلا أن الطريق ليس مفروشاً كله بالزهور كما يبدو، كما أن البعض يتسائل أو يحاول أن يتشكك في جدوى هذه البرامج، وفيما إذا كنا نسير في تنفيذها على الدرب السوي. وربما لا شك فيه، أنه من واجب القائمين على برامج التدريب المختلفة أن يتسائلوا عما إذا كانت هذه البرامج تحقق كل وأقصى ما يمكن تحقيقه من غاياتها المقصودة، وما هي السبل إلى تحقيق هذا الهدف. فمثلاً في وزارة التربية هل تؤدي برامج التدريب فعلاً إلى أن يتغير اتجاه المربي نحو أهداف المدرسة وأساليبها بحيث يعود مدير المدرسة إلى مدرسته فيأخذ بأساليب التربية الحديثة في الإدارة، ويحاول تطبيق الأساليب التربوية الحديثة أو على الأقل تجربتها في مدرسته، ويغير من أساليب تعامله مع المدرسين، ومع التلاميذ، ومع أولياء أمورهم؟ وهل تؤدي برامج التدريب الرياضي والاجتماعي الروح الديمقراطية فعلاً لا قولاً، وأن يحسن علاقاته الإنسانية في محيط عمله؟ وهل تؤدي الأساليب الحديثة تدريب العمال إلى أن تقل مقاومة العامل للتغير، فيقبل على الأساليب الحديثة في الإنتاج اقتناعاً منه بأن في ذلك خيراً له وللجماعة لا تحقيراً لشأنه أو لما تعلم من أساليب في الماضي ؟ وهل تؤدي برامج تدريب الموظفين إلى أن يعتنق الموظف فلسفة جديدة حقاً في خدمة الدولة تحرره من قيود الروتين قبل أن يحرره القانون منها، وتزيد من كفائته في خدمة مصالح الجمهور؟

لن نتعرض في هذا الفصل للجانب التعليمي الفني من التدريب، أي أننا لن نتعرض لطرق اكتساب مهارات معينة في أعمال معينة، مثل اختصار الوقت المستغرق في إنتاج وحدة معينة، أو أداء عمل معين. بل إننا نهتم أساساً بالجانب النفسي – الاجتماعي من إعداد القادة وتدريبهم ونستعرض بعض ما أجرى من تجاري توضع حقيقة أثر التدريب ومداه، وصلة ذلك بنظريات القيادة، ثم نشرح ما

يعترض التدريب من صعوبات، وما يتعرض له من أخطاء، ونناقش الطرق المختلفة في التدريب ومزايا ونقائص كل منها. ولن نتعرض في هذا الفصل لمناقشة طرق التدريب الخاصة بفئة معينة من العاملين في ميدان معين مثل التربية، أو الصناعة. ولكننا سوف نركز المناقشة حول الأسس العامة للتدريب على العلاقات الإنسانية، أي الأسس التي تبنى عليها الجهود المقصودة المنظمة التي تهدف إلى الارتفاع بمستويات المهارات المتضمنة في تكوين علاقات إنسانية طيبة، والاحتفاظ بها. وهذه المهارات من العوامل الأساسية في القيادة المنتجة الفعالة على مختلف المستويات: من الملاحظين في خط الإنتاج، إلى أعلى المستويات الإدارية في الشركات، أو في دواوين الحكومة، أو في الجيش، أو في مجالات النوعية القومية. ذلك أنه في كل هذه المجالات القيادية تتضح فروق كبيرة في الأداء ترجع إلى الفروق في قدرة القادة على فهم المشكلات الإنسانية في التنظيم، وعلى علاجها. وسوف نؤجل مناقشة تطبيقات هذه الأسس في مجالات معينة إلى الفصول القادمة إن شاء الله.

تأثير نظريات القيادة على طرق اختيار القادة وتدريبهم:

الاختيار والتدريب قد يختلف في مناهجه، وقد يختلف تقييمنا لتلك المناهج باختلاف النظرية التي نؤمن بها عن القيادة، فنعتبر ذلك خطأ أو صواباً تبعاً لاختلافه! أو اتفاقه مع تلك النظرية. فأنصار "النظرية التفاعلية" مثلاً، يعترضون على الاختيار الذي يقوم على قياس سمات معينة، والتدريب الذي يهدف إلى إكساب الدارس سمة معينة، أو نمطاً من السمات، لأن مثل هذا الاختيار ومثل هذا التدريب، يرجع كل منهما القيادة إلى شخصية القائد، ويهمل المتغيرات الأخرى الهامة التي تتفاعل مع شخصية القائد، مثل الأتباع، والجماعة، والموقف. وسوف نرى في المناقشات التالية تأثير كل من نظريات القيادة في طرائق اختيار القادة وتدريبهم.

اختيار القادة:

الاختيار على أساس منهج السمات: تقوم الطرق التقليدية في اختيار القادة على أساس منهج السمات. ويتم ذلك في الغالب عن طريق تقدير المرشحين على عدد من السمات التي يظن أنها تميز القادة عن غيرهم. ويقوم بهذا التقدير أما قضاة يكونون غالباً من الرؤساء في المؤسسة، ويبنون تقديرهم على أساس معرفتهم بالمرشحين. وقد يتم الاختيار عن طريق تطبيق اختبارات، أو إجراء مقابلات مع المرشحين لتقدير هذه السمات أو قياسها.

فمثلاً، كان يختار المرشحون لمراكز الضباط في الجيش البريطاني بواسطة مجلس من الضباط العظام. وقد ذكر فرنون وباري Vernon and Parry أن 21% من 491 ضابطاً تم اختيارهم بهذه الطريقة، وجد بعد فترة أنهم في مستوى فوق المتوسط، 3 و 41% متوسط 6 و 36% تحت المتوسط، ويقابل هذه النسب معامل ارتباط حوالي 0.2 يتضح من ذلك أن هذه الطرق التقليدية لاختيار القادة، بعيدة إلى حد كبير عن الكمال. وقد تسهم اختبارات الذكاء، والميول، والشخصية في زيادة صدق الاختيار. وبالطبع، لنا أن نتوقع أن اختباراً معيناً يكون أصدق في الاختيار من الاختبارات الأخرى لغرض معين، أو في موقف معين.

أما عن المقابلة، فقد وجد أنها إذا كانت تالية للاختبارات الموضوعية، والمناقشات الجماعية (مع معرفة القائمين بالمقابلة بهذه النتائج)، فإنها لا تزيد في صدقها عن هذه الاختبارات: أو المناقشات زيادة جوهرية. ومن ذلك أن فرنون وجد أن المقابلة أدت إلى زيادة معامل الصدق في اختيار المرشحين للوظائف المدنية من 0.44 إلى 0.47 فقط. كما وجد أنه إذا استخدمت المقابلة فقط في الاختيار كان معامل صدقها منخفضاً. وقد وجد هانديسيد ودنكان Handside and Duncan بالنسبة لعدد من المشرفين على العمال، معاملات ارتباط تتراوح من 0.17 إلى

0.66 بين تقدير المقابلة، والنجاح في العمل. وقد اختلف معامل الارتباط باختلاف القائم بالمقابلة.

والواقع، أن صدق المقابلة كوسيلة من وسائل الاختيار، يتوقف على مهارة القائم بالمقابلة، وهي مهارة يمكن أن تزداد بالتدريب، كما يتوقف هذا الصدق على طبيعة السمة، المقدرة، والفرص المتاحة لملاحظة المرشح. ولذلك، فإنه يصعب التنبؤ بصدق المقابلة، كما أن ثباتها يكون منخفضاً، إلا أنه يمكن أن يزداد هذا الثبات عن طريق تكرار المقابلة. والخلاصة، أنه لا يجب أن نبالغ في قيمة المقابلة، كما أنه من الخطأ افتراض عدم جدواها كلية.

الاختيار على أساس تحليل التفاعل: كان من الطبيعي، أن يعاد النظر في هذه الوسائل التقليدية في اختيار القادة، وكان من الطبيعي أيضاً، أن تبني هذه الوسائل على أساس النظر إلى القيادة على أنها موقفية، وعلى أساس الاستخدام الشامل الأساليب تحليل التفاعل والتنبؤ عن النجاح كقائد، ومن ذلك ما قام به – جزئياً – مكتب الخدمات الاستراتيجية بالجيش الأمريكي أثناء الحرب العالمية الثانية في اختيار الأفراد لمهمات حربية معينة، مثل أعمال المخابرات، وذلك على أساس الاختبارات الموقفية، أي على أساس من ملاحظة السلوك في نماذج مصغرة من المواقف العملية التي يختار لها القادة. وقد اشتمل الجزء الرئيسي من عملية الاختيار على برنامج استغرق ثلاثة أيام متتالية من الملاحظة والاختبار، عاش فيها المرشحون معاً في جماعات صغيرة تحت ملاحظة دقيقة مستمرة من رجال المكتب. وقد شمل البرنامج اختبارات للاستعدادات الخاصة، واختبارات إسقاطية، ومقابلات متعمقة وملاحظات عامة في ظروف عادية، وقد استنبط لهذا الغرض عدد كبير من الاختبارات الموقفية، كما اقتبس غيرها مما سبق استخدامه في الجيشين البريطاني والألماني.

ومن الأساليب التي يتمثل فيها تعريف القائد على أساس الدور الوظيفي ذلك الأسلوب المعروف " بالأسلوب الجماعي غير القيادي " Leaderless group technique لاختيار خصائص مثل التعاون، والعمل الجماعي، والابتكار، والمبادأة والنزعة التلقائية لتولي مهام القيادة، وقد ابتكر هذا الأسلوب ج. ب ريفرت J. B. Rieffert حوالي عام 1925، وقد استخدمه طبقاً لتقرير انسباشر Ansbancher الأسطول الألماني خلال الحرب العالمية الثانية. ويقوم هذا الأسلوب على وضع المرشحين في موقف غير محدد البناء (أي دون تحديد لعلاقات القيادة والتبعية) مثل مناقشة موضوع معين ينتهي بتوصيات، أو نقل قوات ومهمات عبر نهر بأقصى سرعة وأمن ممكنين... إلخ، وتلاحظ أفعال الأفراد في قيامهم بالأدوار، وفي بناء الجماعة، وذلك بقصد تقدير النزعات القيادية بين الأعضاء عن طريق مشاركتهم في المناقشة الحرة. ويبدو من بعض البحوث أن لهذا الأسلوب بعض الصدق في تقدير الإمكانيات القيادية لدى الأفراد.

وقد كانت الخصائص القيادية الموقفية تختبر أحياناً بصورة مباشرة عن طريق "مواقف قيادية معينة"، فيعين فرد لقيادة جماعة صغيرة أثناء عبورها طريقاً ملغماً، أو يطلب من الفرد القيام بدور معين، يختار خصيصاً للكشف عن مواطن الضعف التي كشفت عنها الاختبارات السابقة، وهو نوع معدل من تمثيل الأدوار، وسوف نعرض لأوجه استخدامه في فقرات تالية.

وقد استخدمت هذه الطرق الحديثة في اختيار الموظفين في القطاعين المدني والصناعي. إلا أنه من الصعوبات التي تعترض استخدام هذه الطرق، إن الأفراد يسلكون سلوكاً مختلفاً في الجماعات المختلفة. ويمكن التغلب على هذه الصعوبة عن طريق ملاحظة الأفراد في جماعتين مختلفتين أو أكثر، أو عن طريق استخدام جماعة مقننة، لا تتغير بتغير الفرد موضع الاختيار، وقد استخدم هذه الطريقة مكتب الخدمات الاستراتيجية فكان المرشح، يوضع مع فردين مدسوسين عليه، يحاولان

بكل الطرق إحباطه، وعدم التعاون معه في حل الموقف الجماعي. ومما يذكر أن وزارة التربية والتعليم قد تلجأ أحياناً في اختيار نظار المدارس، وذلك بوضع المرشحين كمدراء في مراكز المدراء فعلاً لفترات معينة، وملاحظتهم أثناء هذه الفترة. كما أن الكثير من المعاهد مثل معاهد التربية الرياضية والكليات الحربية قد بدأت الأخذ بنظام شبيه بذلك في اختيار طلبتها، وسوف نعرض في فصل تالٍ لكيفية الإفادة من هذا الأسلوب في اختيار الأخصائيين في مختلف ميادين تنمية المجتمع.

أما فيما يتعلق بصدق هذه الاختبارات، فقد استخدمت لهذا الغرض عدة محكات عملية، مثل متابعة من ثم متابعة من ثم اختيارهم في عملهم وتذكر أناستازي Anastasi أن معاملات الصدق في هذه الدراسات قد تراوحت من 0.08 إلى 0.53 وتعزو أناستازي انخفاض هذه المعاملات جزئياً إلى عدم إثبات التقدير على المحكات. ويتوقف الصدق على الارتفاع بمستوى الثبات في تقديرها، وعلى مقدار تمثيل الاختبار لمواقف واقعية من العمل الذي يتم الاختيار له.

والخلاصة، أن هذه الاختبارات الموقفية، تمثل ولا شك، تقدماً مرضياً في أساليب اختيار القادة، ويلاحظ أن هذه الأساليب الحديثة تجمع بينها عوامل مشتركة هي: التحليل الموقفي، وحرية الفرد في التعبير عن استجابته المألوفة لمطالب الموقف، والاهتمام بالتمثيل الكلي لجانب التفاعل في الموقف الجماعي، واستخدامه في التنبؤ عن النجاح في ميدان معين.

تدريب القادة:

وكما تفرض علينا الاتجاهات الحديثة في القيادة أبعاداً جديدة في الاختيار فإنها فترض علينا أيضاً أبعاداً جديدة في التدريب، وإذا كان الاختيار يحدد نوع الأشخاص الذين نجدهم في المنظمة فإننا لا نستطيع استكمال فهمنا لسلوك أعضاء المنظمة، إلا في ضوء خبراتهم بعد الاختيار، أي في ضوء تأثير خبرات التعلم التي يتعرضون لها. هذا فضلاً عن أن الكثير من الدراسات النفسية، تؤكد أن المرض

العقلي والعصاب هي جزئياً نتائج اجتماعية تؤدي إليها عوامل متعددة في المجتمع وفي مقدمتها نوع القيادة القائمة، ونوع الجو النفسي الذي تشيعه هذه القيادة. وقد رأينا ذلك بوضوح في تجارب "الأجواء الاجتماعية".

ناقش هذا الموضوع أيضاً في مجالي الصناعة والتربية في فصلين تاليين. ولذلك كان من المهم العمل على تحديد أحسن السبل لإعداد وتدريب القيادة الصالحة التي توفر للاتباع صحة نفسية سوية.

وبهذه المناسبة، نود - قبل أن نناقش الأبعاد الجديدة في التدريب - أن نوضح نقطة كثيراً ما كانت موضع تساؤل وسوء فهم. وهي العلاقة بين مفهوم التدريب ومعنى الديمقراطية، ذلك أن التدريب هو أساساً نوع من التوجيه من كائن إنساني لكائن آخر. ويظن البعض أن التدريب مجموعة من الحيل والأساليب للسيطرة على الآخرين في موقف اجتماعي، ويغلب أن ينظر هذا البعض أيضاً إلى القيادة كما لو كانت أمراً سحرياً أو طلسماً. إلا أن البحوث الحديثة توضح لنا أن التدريب عملية لا تتنافى مع الديمقراطية في أسس وأصدق معانيها، فهو ليس نظاماً جامداً يتركز حول القائد، وينتظم التابعين في نمط معين يحدده لهم ولكنه - كما سوف نرى - نوع من التنظيم ينبع من تعاون ومشاركة مجموعة من الأفراد في تحديد أهدافهم، والعمل معاً للوصول إليها. ومثل هذه العملية تؤدي إلى تغيير في شخصية الفرد، كما تؤدي إلى هذا التغيير العملية العلاجية، لأن المرء يكتشف في نفسه بواعث جديدة نحو العمل المجدي. ولب الديمقراطية هو أن نقلل بقدر الإمكان من اعتماد الأفراد على قادتهم اعتماداً كلياً، فيكون للفرد حق تقرير مصيره في حدود مصالح المجتمع، ولا تعارض بين حق الفرد ومصلحة المجموع في المجتمع الديمقراطي. ولعل التدريب بهذا المعنى هو الخطوة السليمة لحل المشكلة القديمة جداً، وهي مشكلة توافق الفرد مع المجتمع، وتوافق المجتمع مع الفرد. والتدريب بهذا الوضع، يهم العربي، والإداري، ورئيس العمل، والقائد العسكري وزعماء النقابات، ورؤساء

اللجان، ورجال الدين، والمشرفين الرياضيين، وكل شخص يعمل مع جماعة من الجماعات الإنسانية، وقد ساعدت البحوث الحديثة التي عرضنا لها في فصل سابق على إدراك أن القيادة مثلها مثل غيرها من المهارات يمكن تعلمها وتعليمها، كما ساعدت هذه البحوث على أن يدرك القادة في كل مجال، أن المهارة في العلاقات الإنسانية عامل أساسي في القيادة المنتجة الفعالة، فازداد اهتمامها ببرامج التدريب وطرائقه، وإجراء البحوث التجريبية، متعاونة في ذلك مع الجماعات ومراكز التدريب. ومن أشهر هذه المراكز "المعمل القومي للتدريب على العمليات الجماعية" في بيثيل بولاية ماين بالولايات المتحدة الأمريكية، ويشرف عليه "مركز البحوث في ديناميات الجماعة" بجامعة مشيجان وقد أسس هذا المعمل عام 1927، كمركز لتدريب عدد من الأخصائيين للقيام بتدريب غيرهم في ميدان العلاقات الإنسانية، وذلك على أوسع نطاق ممكن في مختلف المنظمات الاجتماعية ونواحي النشاط وكمركز لإجراء البحوث المتصلة بنظريات وطرائق التدريب على العلاقات الإنسانية، ولتقديم المشورة للهيئات في مختلف المجالات. وقد كانت معظم هذه الاستشارات تدور حول طلب المساعدة في إعداد وإدارة المؤتمرات. وإعداد وإدارة برامج التدريب، وتحسين إدارة وعمل الهيئات العاملة واللجان المحلية، والعمل على رفع مستوى الروح المعنوية في المؤسسة أو الهيئة.

طرق التدريب:

1 - الملاحظة والخبرة الشخصية العارضة: تعلم معظم من يشغلون مراكز القيادة اليوم معظم ما تعلموه عن القيادة من ملاحظة قادتهم، ومن خبراتهم الشخصية في الجماعات، ومما لا شك فيه أن التعلم بالملاحظة، والعمل كان وسوف يظل دائماً الطريقة الأولى في تدريب القادة. إلا أن لها مزالقها. فقد يتعلم الفرد عادات سيئة أكثر مما يتعلم عادة طيبة، وذلك إذا كان القائد الذي يلاحظه، ويتدرب عنه نموذجاً سيئاً، كما أن

القائد في تعلمه عن طريق المحاولة والخطأ، قد يسيء تفسير خبراته هو، ويتعلم الأمر الخطأ منها، إلا أن الخطر الأكبر يمكن أن في أن هذا النوع من التدريب سوف يعطينا قادة تعلموا المهارات والمعلومات اللازمة لأعمال معينة، وربما بعض الحيل والوسائل، دون أن يكتسبوا الفهم والبصر بالسلوك الجماعي الذي ينطق على كل الجماعات، في كل المواقف، ودون أن يكتسبوا المهارة والرغبة في إنماء إمكانيات القيادة عند الآخرين. وهي أبعاد جديدة هامة تفرضها علينا الاتجاهات الحديثة في نظريات القيادة.

2 - الطرق الشكلية لنقل المعلومات وتعليم المهارات: وتتمثل هذه الطرق في المحاضرات والمناقشات، ودراسة الحالات، والتدريب العملي على القيادة مثل التدريب على إدارة ومناقشات معينة، أو رئاسة لجان معينة، أو إدارة منظمات معينة، وذلك لإكساب المتعلم المهارات اللازمة لأعمال معينة. فمثلاً تركز طريقة دراسة الحالة اتجاه الجماعة على موقف معين وعلى مشكلاته، فتقدم للدراسين حالة واقعية، يوصف فيها الموقف وصفاً مفصلاً. وتهدف هذه الطريقة إلى تشجيع المناقشة والتفكير الناقد وتحسين القدرة على تشخيص المشكلات واستخلاص " الأسس " العامة من الحالات الفردية.

وتنطبق الاعتراضات التي وجهت إلى طريقة الملاحظة والخبرة العارضة على هذه الطرق الشكلية أيضاً. ذلك أن هذه الطرق تركز جل اهتمامها على وظيفتين من وظائف التدريب وهما نقل المعلومات، وإكساب المهارات. وقد تكون هاتان الوظيفتان كافيتين في بعض الحالات، ولكن يغلب أن يتطلب الأمر، وخاصة في مجال التدريب على العلاقات الإنسانية، الاهتمام بوظيفتين أخريين هما:

1 - تغيير الاتجاهات عن طريق إكساب المتعل خبرة مباشرة منظمة مقصودة، وتبصيره بنتائج الطرق القيادية المختلفة حتى يجد دافعاً لتغيير إجراءاته إلى ما هو أحسن.

2 - خلق الفرص المناسبة للتغيير عن طريق التشجيع المستمر على تجريب الطرق القيادية المحسنة بصورة يمكن معها تطبيق المعرفة والمهارة واستغلال الدافع إلى العمل.

ومن المحقق أن السبب في الكثير من الخسارة ونقص الكفاءة في تدريب القادة يرجع إلى العجز عن التمييز ين هذه الأهداف التدريبية وخاصة أننا أكثر تقدماً اليوم فيما نعرف عن الهدفين الأولين أكثر من الأخيرين.

ومن الميسور تغيير الاتجاه تغييراً سطحياً، إلا أن نوع التغيير الضروري في تدريب القادة على العلاقات الإنسانية المناسبة يتناول غالباً الأفكار الأساسية للمتعلم، وقيمه، وافتراضاته عن الآخرين، وعلاقاته معهم. ويتطلب ذلك إعادة بناء الشخصية وهو أمر ليس باليسير. ذلك أن هذه الأفكار، والقيم، والافتراضات، تتصل بأساس الشخصية، والشخص عندما يواجه تهديداً، أو تحدياً، كما يحدث في التدريب، يلجأ شعورياً أو لا شعورياً - إلى مختلف الطرق لوقاية نفسه، والإبقاء عل حالته الحاضرة. ولذلك فإنه يجب أن نتوقع مقاومة لعملية التدريب، إلا إذا كان التغيير المقصود سطحياً، أو غير هام.

ولنأخذ مثالاً لذلك، استخدام المشاركة كأسلوب قيادي، أي إشراك القادة لمرؤوسيهم في القيادة. ويشير الكثير من الدراسات التي تعرضنا لها في الباب الأول والتي سوف نتعرض لها في فصل تالٍ، إلى أن هذا الأسلوب يجد ما يؤيده نظرياً وعملياً. ولذلك ازداد إقبال الشركات والمصالح على استخدامه. ولكن يصعب أن نجد أدلة قاطعة على أن هذه الشركات والمصالح قد أفلحت فعلاً في تحسين سلوك القادة في هذا المجال.

ويمكن أن نفترض لذلك عدداً من الأسباب، منها: أن المشاركة قد تتعارض مع قيم وافتراضات معظم القادة، كما يتطلب تقبلها تغييراً في شخصية القائد، الذي لا يعجز غالباً عن اكتشاف مختلف الطرق لتجنب مثل هذا التغيير. فهو قد يحتج بأن تخويل المرؤوسين سلطة اتخاذ القرارات فيه خطورة، إذ أنه هو الذي يتحمل المسؤولية، وهو صاحب الخبرة في هذا المضمار، أو أن الوقت قد لا يسمح بعقد الاجتماعات كلما دعا الأمر إلى اتخاذ قرار، أو أن مصلحة المؤسسة أو الشركة قد تقتض الاحتفاظ بسرية خطة إنتاجية مثلاً، مما قد يتعارض مع إشراك المسؤولين في المعلومات فضلاً عن اتخاذ القرار.

ومثل هذه الاعتراضات، رغم أنها قد تكون أحياناً واقعية، إلا أنها في أغلب الحالات تمثل "ميكانيزمات سيكولوجية دفاعية" ضد أفكار تتطلب تغييراً في الشخصية. وتأخذ المشاركة في القيادة صوراً عدة تتفاوت في درجة تهديدها لشخصية القائد، وفي درجة استثارتها لدوافع المرؤوسين إلى العمل. وتتراوح هذه الصور من المشاركة في المعلومات، إلى فهم الاحتمالات، إلى تقديم التوصيات، ثم أخيراً اتخاذ القرارات وكلما ازدادت المشاركة إيجابية، كلما زادت صعوبة تقبلها من القادة. هذا، فضلاً عن القوى التي تضغط على القائد كي يتبع الأنماط القيادية المألوفة في مجال عمله. وسوف نرى من التجارب التي أجريت في الميدان الصناعي أن سلوك القائد، يغلب أن يتبع النموذج الذي يسير عليه رئيسه. وأن كل منظمة تتبع نمطاً قيادياً مميزاً يشترك فيه كل قادة المنظمة، وأن الجهود التي تبذل لتغيير سلوك القائد يندر أن تؤدي إلى نتيجة ملحوظة في محيط العمل. ولذلك فإن أي تغيير هام في أساليب القائد، سوف يتوقف حدوثه على خلق بيئة صالحة في محيط العمل تشجع القائد على تجريب أساليب جديدة واستخدام ما يثبت صلاحيته منها.

وقبل أن نناقش الطرق الهامة للتغلب على الصعوبات السابقة، نود أن نؤكد نقطة هامة سوف تتضح في مناقشاتنا التالية، وهي أن اخذ بمنهج أو بآخر من مناهج التدريب في موقف معين، يتوقف على طبيعة هذا الموقف وظروفه، ويتعين إجراء بحوث سابقة للتحقق من ملاءمة منهج معين لموقف معين. وتزداد الصعوبة على وجه الخصوص في ميدان العلاقات الإنسانية، نظراً لأن أسس هذا الميدان ليست معروفة إلا بصورة تقريبية كما أن المشكلات التي يعالجها مشكلات واقعية معقدة يصعب ضبطها، أو عزلها لغرض الدراسة، وقد يؤدي التجريب فيها إلى خلق مشكلات جديدة.

فمثلاً، عندما يتخذ رئيس العمل قراراً لمعالجة عامل مشكل، يصعب التنبؤ مقدماً بنتائج هذا القرار، وقد يتضمن هذا القرار احتمال التهديد لمكانة وأمن هذا الرئيس الذي يتعين عليه في كل الحالات أن يعيش مع أخطائه، وأن يتحمل نتائجها بعكس الكيميائي مثلاً، الذي يستطيع أن يضبط ظروف التجربة، وأن يعيدها مرة ومرات إذا أخطأ فيها، دون أن يكون لذلك نتائج خطيرة كتلك التي تحدث إذا أخطأ رئيس العمل في قرار اتخذه. وقد يسبب استبصار الرئيس بسلوكه وبسلوك غيره من الناس، اضطراباً شديداً قد يكون له عواقب شخصية هامة. ولذلك فإن جزءاً من مشكلة التدريب على العلاقات الإنسانية، هو في تيسير الدراسة "الموضوعية" للعلاقات الإنسانية. وهو أمر يتسم بالصعوبة بالنسبة إلى معظم الناس.

وسوف نناقش فيما يلي طريقتين من طرائق التدريب تهدفان إلى التغلب على هذه الصعوبات من جوانب متعددة وهما:

3 - تمثيل الأدوار: وهو أصلاً طريقة من طرق العلاج الجماعي ابتكرها وطبقها مورينو على أساس نظريته في التلقائية.

وتهدف الطريقة إلى إنماء المهارات وإكساب الأفراد البصر في مجال العلاقات الإنسانية عن طريق تمثيل المواقف التي تعبر عن مشكلات الحياة الواقعية. وسوف

نقصر مناقشاتنا في الفقرات التالية على استخدام تمثيل الأدوار في التدريب على العلاقات الإنسانية، وهو استخدام شاع حديثاً، وأجريت فيه عدة دراسات.

ومن الصور التي يأخذها تمثيل الأدوار ما يسمى "الدراما الاجتماعية" (السوسيودراما)، وهي تستخدم أساساً بقصد مساعدة أفراد الجماعة على حل المشكلات العادية المتصلة بالعلاقات الشخصية حلاً سليماً مناسباً. ويمكن أن نلخص الأجراءات التي تتبع بصورة عامة في السوسيودراما فيما يلي:

1 - زيادة إحساس الجماعة بحاجتها إلى التدريب في موقف من المواقف مثل قيادة مناقشة ومثل العلاقات بين العمال ورؤسائهم وذلك بقصد استثارة الاهتمام، واختيار موقف من المواقف المتعددة التي يقترحها أو يتقدم بها أعضاء الجماعة.

2 - تعريف وتحديد المشكلة عن طريق المناقشة الجماعية.

3 - توزيع الأدوار وقيام المتطوعين من أفراد الجماعة بتمثيل الموقف تمثيلاً دراماتيكياً. ونظراً لأن الأعضاء يحسون بأنه موقف تمثيلي فإنهم يكونون أكثر حرية في تقص الموقف بحرية كما يرغبون دون خوف.

4 - أما المشاهدون المستعمون، فإنهم خلال متابعتهم للتمثيل، يفكرون في الطريقة التي يسلكون بها عادة في مثل تلك المواقف، والأثر الذي يتركه سلوك الممثلين وكلماتهم بعضهم على البعض الآخر. وبعد تمثيل الموقف تناقشه الجماعة. فيتحدث الممثلون عن شعورهم أثناء تمثيل الموقف، وكيف استجاب كل منهم لسلوك الآخر. ويثير كل من الممثلين وأفراد الجماعة الآخرين، أسئلة عن الطرق الأخرى لمعالجة الموقف وآثارها الممكنة. ثم يختبر مدى فهم أعضاء الجماعة.

أ- قد يكون الغرض هو إثارة اهتمام الجمهور: يتضمن هذا الغرض:

1 - إعطاء الفرصة لكل شخص لمشاركة مشاعره مع الآخرين. ويحدث ذلك حي يخبرون معاً نفس الاستجابات الدراماتيكية، كما يحدث في المسرح العادي.

2 - التعبير عن مدى واسع من المشاعر نحو المشكلة المعروضة، بحيث يحس كل واحد بالحرية في التعبير بطريقته هو.

3 - الحصول على الاهتمام المباشر من كل شخص دون حاجة إلى مقدمات طويلة مملة.

4 - التعبير عن المشكلات بصورة مباشرة بدلاً من مجرد الوصف.

5 - إعطاء كل شخص مكاناً يبدأ منه بصورة لا تهدد شعوره بالأمن.

ويمكن تحقيق هذه الأهداف السابقة عن طريق تمثيل الأدوار، إذا خطط بعناية. وهو يكون أكثر فائدة من مواقف عملية معينة مثل اجتماع جماعة من المواطنين لأول مرة لمناقش مشكلاتهم المحيطة، كما يحدث في كثير من الآحيين في برامج التربية الأساسية، وتنمية المجتمع، والخدمة الاجتماعية. وفي هذه الحالة، تتم الإجراءات عادة بالصور التالية:

يغلب أن تعد لهذا النشاط لجنة تحضيرية تخطيطية، تحدد أهداف الاجتماع، وتختار عدداً كبيراً من المواقف المألوفة في الحياة اليومية، والتي توضح المشكلات بصورة مباشرة، ويتولى عضو أو أكثر من هذه اللجنة الاهتمام بتنفيذ فكرة استخدام تمثيل الدور كأداة لإثارة اهتمام الجمهور. ويبدأ هذا العضو بالسؤال عن الأشخاص الذين يمكن أن يقبلوا القيام بتمثيل الأدوار. ويجتمع هؤلاء الممثلون، وتشرح لهم أهداف وعناصر البرنامج، وتقدم لهم المقترحات الخاصة بالمواقف، ويطلب منهم مناقشتها، واقتراح مواقف أخرى، ويشجعون على التفكير في الدور الذي يود كل منهم أن يقوم بتمثيله. وبعد المناقشة، يصلون إلى تعريف للموقف، ثم يبدأ الفريق

بعد ذلك في مناقشة اتجاهات ومشاعر الشخصيات التي تمثل: كيف يتصرف الرئيس إذا قدمنا له هذا الطلب؟ ما هي مشاعره نحو مرؤوسيه...؟ إلخ، ويهيء ذلك الفرصة للكشف عن الأدوار التي يحبون تمثيلها ويشجع كل منهم الآخر على القيام بالدور.

ولا بد في هذه المرحلة من ضبط العملية، مثلاً يختار الأفراد الدور معين على أساس الصداقة أو المكانة، وإنما على أساس دلالة الدور المعين للشخص المعين، وخبرته بهذا الموقف، وشعوره نحوه. ويشترك الأعضاء في إعداد التمثيلية، ويتدربون عدة مرات على تمثيلها. وفي خلال ذلك، يعدلون في الأدوار بحيث يتحدد تأثيرها. ويجب الحذر كل الحذر من المبالغة في تأكيد الرسالة، أو جهة النظر المقصود نقلها عن طريق التمثيلية، حيث أن المقصود هو الاستثارة، وليس الإقناع.

وبعد صقل التمثيلية، يمكن أن تقدم بترتيب معين للأدوار، بينما يفضل البعض الآخر عدم تحديد هذا الترتيب تحديداً جامداً، ويتوقف الأمر على خبرة اللاعبين. إلا أن ثيلين يحذرنا من أن هذا النوع من تمثيل الأدوار يجب ألا يترك للصدقة، بل يجب أن يخطط له. وهو يرى أن ذلك التخطيط لا يفقده التلقائية، لأنه نابع من مشاعر الأفراد أنفسهم. وقبل الاجتماع بيوم أو اثنين، يتدرب الأعضاء على التمثيلية في نفس المكان الذي يتم فيه الاجتماع، كما تعد كل الترتيبات.

ويلاحظ أن الصورة المعينة التي تأخذها التمثيلية تختلف باختلاف الظروف. فمثلاً في مؤتمر لمدراء المدارس، قد تبدأ التمثيلية بمواقف قليلة يحاول فيها المدير معالجة عدد متنوع من المشكلات الشائعة. وقد يتمثل الموقف على مرتين: مرة تعالج فيها المشكلة بالصورة المألوفة، ومرة بالصورة المثالية.

وفي تدريب المدرسين أثناء الخدمة مثلاً، يمكن الاستعانة بتمثيل الأدوار كنقطة بداية للبرنامج التدريبي، فتختار مواقف متنوعة مثل: حجرة الدراسة، وفيها يتعلمون

المدرس والطلاب في التخطيط للدراسة، ويعقب ذلك مواقف تمثل الطلاب يتحدثون عن هذا التخطيط خارج الصف، والمدرس يتحدث عنها مع اثنين من زملائه، وأحد الطلاب يتحدث عنها مع والده.

ب- قد يكون الغرض هو المساعدة في التعريف بمشكلة معينة: وذلك حتى تتوفر لدى أعضاء الجماعة مادة واقعية يتناقشون فيها كأساس للكشف عن مشكلاتهم. فمثلاً، قد يحدث أثناء مناقشة أفراد الجماعة لمشكلاتهم، أن يتذكر أحدهم موقفاً يشابه الموقف موضوع المناقشة (مثل شجار بين مدرس ومدير)، فيطلب منه تمثيل هذا الموضوع مع عضو آخر في الجماعة. وفي تلك الحالة، يغلب أن يكون تمثيل الموقف واقعياً لما حدث فعلاً، وليس بالصورة التي يريد هذا العضو تصويرها للجماعة عن طريق الوصف فقط. ويعلق أعضاء الجماعة بعد ذلك على الموقف، وينشأ عن ذلك اختلاف في الآراء، وهذا هو المهم، لأنه يؤدي إلى تبصير الأعضاء بمختلف الدوافع والإدراكات في الموقف، وإلى محاولة التوفيق بينها. وفي هذه المرحلة، يجب أن يحذر القائد من محاولة التبكير بتوجيه نظر الجماعة إلى التشابه بين الموقف الممثل، والموقف الواقعي، إذ لا يجب أن يتقدم بالتفسير إلا إذا كانت الجماعة مستعدة لتقبله، والأفضل أن يصدر هذا التفسير عن الجماعة نفسها.

ج- قد يكون الغرض هو اختبار مختلف الطرق لمعالجة موقف مشكل: وهو أكثر صور استخدام تمثيل الدور شيوعاً، وأقربها إلى السوسيودراما. فبعد تحديد المشكلة، تقترح الجماعة عدداً من الطرق لمعالجة الموقف. فمثلاً في تدريب رؤساء العمال في مصنع، قد تناقش مشكلة العامل الذي يدخن في مكان يخطر في التدخين رغم أن التعليمات تنص على فصل العامل إذا تكرر منه هذا السلوك ثلاث مرات، أو مشكلة التأخير عن الحضور في المواعيد المحددة رغم تطبيق العقوبات المقررة. في مثل هذه الحالات تعرض المشكلة للمناقشة، ويطلب من الأفراد التقدم بالحلول، وتمثيلها دون محاولة إظهار طريقة منها على أنها جيدة، وأخرى على أنها رديئة.

ويجب أن يعد الجمهور للتنبه إلى الفروق بين سلوك، ومشاعر مختلف الشخصيات، ويوقف تمثيل الموقف بمجرد أن يحقق غرضه، أو بمجرد أن يقدم عينة مناسبة من السلوك. وتناقش هذه المواقف، وتكتب إجابات أعضاء الجماعة عن مختلف الأسئلة على السبورة، وتقارن بمشاعر الممثلين أنفسهم. ثم تتناول المناقشة الافتراضات المتعلقة بأسباب السلوك والتعميمات التي قد تنطبق على المواقف المشابهة.

د- قد يكون الغرض هو زيادة الحساسية: فالكثير من المواقف يتضمن شخصاً يحاول إقناع شخص آخر بالقيام بعمل معين مثل التبرع بمال أو توقيع التماس، أو شكوى أو التطوع في مشروع من المشروعات، أوالحضور إلى اجتماع، أو شراء بضاعة. وفي الكثير من تلك المواقف، قد يرفض هذا الشخص الآخر الاستجابة لهذا الطلب متعللاً بأسباب مثل ضيق الوقت، أو قلة المال، أو عدم توفير الميل، وهي أسباب قد يشعر الشخص الأول بأنها ليست الأسباب الحقيقية، التي قد تكون الغيرة، أو عدم الثقة، أو الرغبة في فشل جهود الآخرين، أو التنافس بين الجماعات. وفي هذه الحالات، قد يسهم تمثيل الأدوار في زيادة الحساسية بالنسبة لحقيقة دوافع الآخرين.

وفضلاً عن الأغراض السابقة، فإن تمثيل الأدوار يستخدم اليوم على نطاق واسع في مختلف مراحل التعليم، لتحقيق الهدف الاجتماعي في التربية، فيستخدم في دور الحضانة لمساعدة الأطفال الصغار على فهم أدوارهم الاجتماعية. وفي المدارس الابتدائية والإعدادية يسهم تمثيل الأدوار في بعث الحياة في المناهج الأكاديمية فيقوم التلاميذ مثلاً بتمثيل طرق معيشة الشعوب الأخرى. بل قد يستخدم في الجامعات والمعاهد العليا، في منهج للانثروبولوجيا الثقافية مثلاً، وذلك لاستطلاع الأدوار الاجتماعية في الثقافات الأخرى.

وقد يستخدم تمثيل الأدوار لتدريب الآباء على رعاية أطفالهم. كما يتزايد استخدامه في برامج تنمية المجتمع، وفي أوجه النشاط الديني والاجتماعي. وهو في

الصناعة، يستخدم لمساعدة كل من الإداريين والعمال على الكشف المتعمق عن مواقف الصراع بين العامل ورئيسه المباشر، بين البائع والعميل، بين الموظف والرئيس، إلى غير ذلك من المواقف التي يظهر فيها الصراع بين الأدوار.

ويقرر مورينو أن استخدام تمثيل الأدوار مع عصابات المراهقين قد أفاد في تجنبيهم تنفيذ خططهم، وذلك بتبصيرهم بعواقب هذه الخطط. وقد وجد أن العلاج الجمعي الذي استخدم فيه تمثيل الأدوار أدى إلى تحسين البناء السوسيومتري وإلى نتائج إيجابية في تحسين علاقات نزلاء السجون بعضهم مع البضع الآخر. ذلك أن التشخيص المستمر لبناء الجماعة أمر ضروري للنجاح في العلاج. بل أن مورينو يرى أن تمثيل الأدوار أقرب إلى مواقف الحياة الواقعية من كل من المقابلة والاختبارات.

وقد كان تمثيل الأدوار من أوائل الأدوات التي استخدمت في البحوث عن بناء الجماعة، وعن العملية الجماعية، كما استخدم لأغراض تجريبية. فإذا أردنا مثلاً، أن نعرف أي أنماط القيادة يؤدي إلى استجابة معينة من جانب الجماعة، أمكن أن نمثل هذه الأنماط، وأن نجرب كلاً منها على حدة للمقارنة بينها.

نقل تمثيل الأدوار واجه مورينو الكثير من النقد لمنهجه في تمثيل الأدوار ويتلخص النقد الأساسي في أن هذا المنهج قائم على نظرية مورينو عن "التلقائية" كمصدر رئيسي للسلوك الإنساني. وهي نظرية تهمل كل الاعتبارات والعوامل الأخرى، كما أنها توجه كل الاهتمام للتنفيس الانفعالي بينما تقلل من أهمية الاستبصار. ونظراً لأنها تشجع الخيال والانطلاق حتى لهواجس مريض ذهاني، فإن الفاصل يبن الواقع والخيال قد يصبح ضعيفاً جداً. ويرى بعض الإكلينيكيين مثل واتسون أن مورينو يكاد يعتزل مجرى التفكير المعاصر في الدوائر الإكلينيكية نتيجة تركيز كل جهوده على تمثيل الأدوار، نظرية وتطبيقاً. وقد صاحب انتشار تمثيل الأدوار قيام عدد من المشكلات التي يتعين بحثها والعمل على حلها. فمثلاً،

ما هو التأثير النسبي لتمثيل الأدوار على الأنواع المختلفة من الجماعات؟ هل تصلح هذه الطريقة لجماعة أكثر مما تصلح لجماعة أخرى؟ وهل تصلح لثقافة أكثر مما تصلح لثقافة أخرى؟ وما هو تأثير زيادة أو نقص حجم الجماعة؟ وهل يجب أن تكون الجماعة متجانسة أم غير متجانسة؟ والرأي المعتدل هو أن ننظر إلى تمثيل الأدوار على أنه واحد من أساليب عديدة، وليس الأسلوب الوحيد كما هي النظرة الغالبة عند مورينو.

4- طريقة الجماعة المعملية: تقوم هذه الطريقة على استغلال الجماعة كوسيلة من وسائل تغيير الاتجاهات، كما أنها تطبيق مباشر لأهم أسس ديناميات الجماعة التي تعرضنا لها في الباب الأول. والجماعة المعملية جماعة دراسية لها قائد، أو مدرب ماهر. وهي تعمل بمثابة معمل للملاحظة المباشرة، ولتحليل عمليات العلاقات الإنسانية، وتهيء للمتعلم فرصة للتدرب، والمران على معالجة مشكلات العلاقات الإنسانية. وتختلف الطريقة المعملية عن المناهج الأخرى في طبيعتها، وموضوعها، ونتيجتها المتوقعة. كما أنها تتضمن إمكانيات كبيرة لسد النقص الموجود في المناهج التدريبية الأخرى.

وتتكون "**الجماعة المعملية**" لغرض عام هو النمو الذاتي دون أن يحدد لها جدول معين للمناقشات، أو قواعد محددة تنظم الإجراءات، ويتضمن أول نشاط للجماعة محاولة للاتفاق على خطة للعمل، وتصبح هذه العملية أول "موضوع" للمناقشة، حيث أنها تكون خبرة مباشرة يشارك فيها كل أعضاء الجماعة، وتتضمن نماذج الظواهر مثل القيادة، وقرار الجماعة، ومعالجة الأعضاء "المشكلين" والصراع. وتقوم الجماعة تحت إشراف المدرب، بفتح سلوكها للكشف عما حدث، ولماذا حدث بهذه الصورة، وما الذي يمكن عمله لتسهيل عمل الجماعة. ومن هذه النقطة، تبدأ الجماعة في القيام بسلسلة من أنواع النشاط التي تحددها بنفسها. والتي

تهدف إلى فهم العمليات الجماعية، واكتساب المهارات في معالجة مشكلات العلاقات الإنسانية، واستنباط الطرق لتطبق النتائج في محيط العمل اليوم العادي.

ويستمد "**المنهج المعملي**" في التدريب على العلاقات الإنسانية طرائقه وأساليبه من مفهوم فريد الأهداف التدريب. فبينما يظل الهدف النهائي هو التحسين الملموس في أداء العمل أثناء القيام بالوظيفة، إلا أن هناك أهدافاً وسيطة هي تغيير دوافع واتجاهات ومهارات المتعلم، ونقل هذه التغييرات عن طريق المتعلم إلى زملائه في العمل. ومن المفيد أن نحدد بعض الأهداف المباشرة لمثل هذا التدريب فيما يلي: -

1 - إدراك الفرد لحاجته إلى تغيير سلوكه الذاتي: ذلك أن معظم الناس معزولون عن غيرهم نظراً لعدم حساسيتهم، ولثبات العادات التي تحكم علاقاتهم الإنسانية، ولنزعتهم إلى تبرير سلوكهم لدجة تعميمهم عن تصور احتمال أو إمكان تغيير سلوكهم، أو تقدير الفائدة من مثل هذا التغيير. ولذلك فإنه من المهم أن يدرك المتعلم عواقب سلوكه بالنسبة للآخرين. وهذا يجعل من الممكن أن يقيم الفرد ذاته في ضوء هذه العواقب وأن يجد الدافع نحو التغيير. وعلى ذلك، فإن من أهداف البرنامج إدراك الحاجة إلى التغيير، وإمكان حدوثه.

2 - الحساسية نحو المشكلات والأحداث في العلاقات الإنسانية: ترتبط فاعلية الشخص في مجال العلاقات الإنسانية بحساسيته نحو سلوك الآخرين، وبقدرته على الاستجابة لكل بادرة تعكس اتجاهات الشخص الآخر، ودوافعه وحاجاته. أي أن الفرد يجب أن يكون قادراً على رؤية ما يحدث في مجال العلاقات الإنسانية، وأن يراه وقت حدوثه، وأن يستجيب له في الوقت المناسب. ويهدف التدريب المعملي إلى هيئة المواقف لإنماء الحساسية عن طريق الخبرة الموجهة الهادفة في تفسير سلوك الآخرين.

3 - المهارة في التشخيص: لا يكفي أن يكون الفرد حساساً نحو سلوكه، وسلوك الآخرين، بل يجب أن يكون قادراً على الحكم على معنى السلوك، وأن يكون افتراضات معقولة عن أسباب هذا السلوك، وأن يقرر ما يتطلبه الموقف من عمل. وهذا هو التشخيص لا بمعناه المجرد، ولكن بمعناه المباشر الشخصي الذي يتضمن تقدير مختلف الاحتمالات وعواقبها بالنسبة للآخرين.

4 - المهارة في السلوك الاجتماعي: المهارات التي يتطلبها السلوك الفعال على أساس التشخيص، مهارات معقدة، وربما كانت شخصية إلى حد بعيد. ومن الممكن إلى حد ما، أن تعزل هذه المهارات، وأن تعلم على المستوى الأكاديمي. إلا أن استخدامها يجب أن يكون مبنياً على أساس من الدافع، والتطبيق العملي. ومن أهداف " التدريب المعملي " تهيئة موقف يمكن أن يشعر فيه المتعلم بالحرية في محاولة تجريب طرق مختلفة لمعالجة مشكلات العلاقات والتعود على تطبيقها بصورة تناسب شخصيته، وحاجات الموقف.

5 - تغيير الاتجاهات: تتضمن الأهداف السابقة تغييراً أساسياً في اتجاه المتعلم نحو نفسه، ونحو علاقاته بالآخرين. وقد يختلف هذا الاتجاه من متعلم لآخر. والمتعلم يجب أن يكون قادراً على تمييز سلوكه. وعلى أن يكون موضوعياً في تقدير علاقاته بالآخرين. ولذلك، فإن من أهداف التدريب إتاحة الفرصة للمتعلم كي يختبر موضوعية اتجاهاته عن طريق عرضها للتقييم من جانب الآخرين، وتقدير آثارها في موقف "مأمون".

ويتميز المنهج المعملي عن غيره من المناهج بأنه لا يفرض على المتعلم أسساً معينة للعلاقات الإنسانية، ولكنه يهيء الفرصة لإقامتها على أسس من خبرات المتعلم كما أن الدراسة فيه لا تقوم على أساس بيانات أو حالات للمناقشة الجماعية،

ولكنه يهيء للجماعة فرصة تنظيم نفسها لعلاج مشكلات واقعية وحيوية بالنسبة للجماعة نفسها. وفضلاً عضو تنحصر مهارته في مدى معين من الموضوعات، وتحت ظروف انفعالية معينة، إلا أن العامل المحدد يغلب أن يكون الحالة الانفعالية للجماعة. فالبعض تسهل عليه المساهمة حين تكون الجماعة معتمدة على القائد، أو حين تكون معادية له أو حين يختفي السلام من الجماعة، بينما ينكمش البعض الآخر في أي من هذه الحالات. إلا أن الجماعة ككل تعمل تحت هذه الظروف، وعلى مدى واسع من المشكلات، وبذلك تقوى الجماعة، وتصبح أقدر على مواجهة الإحباط، والتقدم على مختلف أبعاد النمو.

وتستطيع الجماعة كشف نواحي القوة والضعف فيها بأن تعالج مشكلة لها دلالتها بالنسبة لأفرادها، وتقوم بتعريفها، وتخطط لنشاطها، ويجب أن يكون هذا التخطيط عملياً، وذلك عن طريق إضافة تفاصيل للخطة كلما تقدم من الجماعة بدلاً من أن تضم الخطة مقدماً على الورق، ويجب أن يعرف أعضاء الجماعة أن كل ما يحدث له أسبابه، وأنه إذا توفر لدينا القدر الكافي والنوع المطلوب من المعلومات لاستطعنا تفسير ما يحدث وشرح أسبابه. كما يجب أن تعرف الجماعة أن الاختبار النهائي لفكرة ما هو ما يحدث حين توضع موضع التنفيذ، وليس اتفاقها أو عدم اتفاقها مع أيديولوجية معينة، وأن الوظيفة الصحيحة للمعرفة هي في أن تمكننا من تبين خطة للعمل نشق فيها لدرجة تدفعنا للعمل، وبصورة يمكن تفسير نتائجها. وتستطيع الجماعة أن تكتشف العوامل غير المعروفة التي يجب اعتبارها عن طريق المقارنة بين موقف وآخر، كأن تقارن بين فترات الإنتاج وقلته، وبين فترات الإحباط، والفترات التي ترتفع فيها الروح المعنوية والفترات التي يسود فيها نوع معين من القيادة، وتلك التي يسود فيها نوع آخر.

بناء الجماعة المعملية:

ويختلف الرأي فيما يتصل بما يجب أن يكون عليه بناء الجماعة المعملية. فالبعض يرى أنها يجب أن تتكون من أفراد ذوي مكانات متقاربة، وممن يشتركون في مواجهة مشكلات معينة. ذلك أن التجانس قد يفيد في تيسير الاتصال بين الأفراد، والإقلال من القلق، كما أن وحدة الخبرة قد تيسر الدافع إلى التعلم. ومن الناحية الأخرى، يرى البعض أنه إذا اشترك أفراد من مهن مختلفة، أو من مستويات مختلفة، أو من مستويات مختلفة في المهنة الواحدة، ازداد الاحتمال في أن يكتشفوا أن العوامل الرئيسية المشتركة بينهم هي النقص في مهارات تكوين العلاقات الإنسانية الطيبة، وأن هذا النقص لا يرجع إلى ظروف مهنة بعينها، كما أن عدم التجانس يعرض الفرد إلى نوع مختلف من التفكير والنظر إلى الأمور، وثمة فريق ثالث يرى أن المشكلة ليست تجانساً أو عدم تجانس، وإنما هي القدر المناسب من كليهما في موقف معين. فقد تتكون الجماعات على أساس التنوع، ثم عند بحث موضوعات معينة، كمشكلات البيئة المحلية، أو المهنة المعينة، قد تتكون الجماعات على أساس التجانس.

والواقع أنه في "الطريقة المعملية" يتحدد منهج التدريب في النهاية ببناء الجماعة وذلك لأنه رغم أن نمو الجماعة لا يرتبط مباشرة بنمو كل فرد، إلا أنه في التحليل الأخير، يتوقف على أنواع الأفراد في الجماعة. فالديناميات الانفعالية الأساسية للجماعة ترتبط بالعمل في أنماط متغيرة من العلاقات بين الأعضاء وبينهم وبين المدرب. فإذا افترضنا مثلاً، أن كل عضو في الجماعة قانع تماماً بأن يكون على الدوام معتمداً كلية على المدرس في كل ما يتخذ من قرارات، فإن المدرب يجد من الصعب جداً تعليم الجماعة شيئاً عن طبيعة الاعتماد، وصوره وأسبابه. ولكن التدريب يكون أيسر إذا كان بعض الأفراد في الجماعة من النوع الاتكالي، والبعض الآخر ممن يثورون على مشاعر الاتكال. وذلك لأنه في تلك الحالة، يستطيع

المدرب مساعدة الجماعة على أن ترى بعض الصراع الدائر فيها متركزاً حول إيجاد توازن مناسب بين الاتكال ومقاومة الاتكال.

ورغم أن كل جماعة لها ما يميزها، إلا أن الجماعات في الثقافة الواحدة لن تكون مختلفة كل الاختلاف عن الأخرى، لأن معظم أعضاء الجماعة قد تنشأ في ثقافة واحدة، أو في ثقافات متشابهة. ومع ذلك، فإن بعض الأفراد لن يجدي معهم التدريب لأنهم غير مستعدين لخبراته. ولعل من الخير إحالة مثل هؤلاء للعلاج النفسي. والمهم، أن كتلة بناء الجماعة تتلخص في إيجاد أحسن توازن ممكن بين أنواع مختلفة من الأمزجة، أو الاستعدادات الانفعالية، أو بناء الشخصية في موقف معين.

التدريب في محيط العمل أم خارجه؟ من المهم أن تتقابل الجماعة بانتظام، وأن تربط أفرادها رابطة متصلة حتى تصبح مصدراً لتأييد العضو، وحتى ينشأ في الجماعة - بتوجيه من المدرب - جو من الحرية يشجع على اختبار الأفكار الجديدة في أن مجرد الابتعاد عن مقر العمل، يخلق بصورة أوتوماتيكية هذه الجزيرة. ذلك أنه يجب أن تنظم القوى وأن تحشد بحيث تحدث التغيير، وبصورة تتسم بالواقعية، وبحيث يسهل استمرار هذا التغيير في موقف العمل.

مهمة المدرب: والمدرب في الجماعة المعملية تكون مهمته بالغة الصعوبة. إذ يتعين عليه أن يعمل على أن تكون الجماعة ذات تأثير على العضو، وعلى أن يخبر الأعضاء بصورة مباشرة تقدم الجماعة، وعلى أن يفيدوا من هذه الخبرة في كسب البصيرة وتغيير الاتجاهات، وإنما المهارات. والمدرب يحتاج أول ما يحتاج إلى مهارة تشخيصية، وإلى قدرة على الإحساس بالأحداث التي تقع في التفاعلات الإنسانية، وتقدير معانيها، وهي مهارات من النوع الذي يقوم بتدريب الناس عليها. ويجب أن يكون المدرب ملماً بالأساليب المختلفة لتقديم خبرات جديدة للجماعة، وأن يستطيع أحياناً القيام بدور الخبير، وأن يفسر للجماعة الجوانب ذات الدلالة في

سلوكها ويتعين عليه أيضاً أن يكون قادراً على تقدير تقدم الجماعة حتى يستطيع تقديم الخبرات الجديدة فقط حين يكون الأعضاء مستعدين لها، ودون أن يكون هذا التقدم متأخراً لدرجة تعوق تقدم الجماعة. ويجب عليه أيضاً أن يؤكد للجماعة ما يشبع إلا من والطمأنينة بين أعضائها حين يبدو التقدم متعذراً.

معالجة مشكلات التوافق الناشئة في عملية التغير: تحدث عملية التغير توتراً وصراعاً في الفرد ينشأ عن عدم الوفاء من العجز عن الوصول إلى ما يتوقعه الآخرون من الشخص، أو ما يتوقعه الشخص من نفسه، أو خوفاً من نبذ الجماعة له، أو تألبهم عليه، أو من فقدان مكانته بينهم، أو من اكتشاف نقائصه، وتعرضه لسخريتهم، وكذلك الخوف من نتائج التغير بعدة العودة إلى مقر العمل. ومن الضروري العمل على معالجة هذه المشكلات عن طريق مساعدة الفرد على الاعتراف بقلقه، وطمأننته على أن هذا القلق من الأمور المألوفة في عملية التغير، ثم التأييد الانفعالي وغير ذلك من أساليب العلاج حسب ما تقتضيه الحالة. وبالإضافة إلى توفير فرص العلاج الفردي، يسهم العمل في الجماعات على تعريف الناس بعضهم ببعض، وإتاحة الفرصة للتحدث معاً عن مشاكلهم، وتكوين علاقات إنسانية طيبة.

والغالب أن الصراع نتيجة التعارض بين الأساليب القديمة والجديدة لن ينشأ إلا لدى الأفراد الذين يحاولون فعلاً الربط بين الموقفين: موقف العمل بأساليبه القديمة، والموقف التدريبي بما يحصل من ثورة على القديم. أما الأفراد الذين يرفضون تماماً الموقف التدريبي، ويسلكون نحوه سلوكاً سلبياً مادياً أو معنوياً، وكذلك الأفراد الذين يقبلون على الطرق الجديدة إقبال المستسلم، ويسلكون كما لو كانوا تلاميذ مجتهدين مطيعين، فالغالب أنهم لا يعانون من صراع بين القديم والجديد. فالأول لا يحاول التعلم والثاني يتعلم تعلماً معرفياً فقط لن يمتد إلى موقف العمل. أما أولئك الذين يحاولون الربط بين القديم والجديد والذين يريدون الإفادة من كل منهما، فهم

أولئك الذين يتعلمون ويتغيرون في محاولتهم الربط بين الاثنين بل إن القديم والجديد يعمل كل منهما كمحك للآخر. ويساعد على تحقيق التوافق إدماج المتعلم في الجو التدريبي، وإشراكه في مسؤولياته، ومساهمته في حل مشكلاته، ومن ثم يخبر، ويتعلم ويكتسب المهارات. كما أن الربط دائماً بين مادة التعلم وموقف العمل وتهيئة الفرص لمناقشة المشكلات المحلية مناقشة واقعية لا تستند إلى مجرد التأكيد بقيمة الجديد، أو إلى التباهي بما أنجز من عمل... كل ذلك يسهم في تحقيق توافق المتعلم. وعملية التغير نفسها يمكن النظر إليها على أنها حل للتوتر الناشئ عن تعارض قوى نحو التغيير، وضده والقائم على التدريب يتعين عليه التنبه إلى هذا التوتر وفهم أسبابه، وتوجيهه بحيث يؤدي حله إلى التغير المطلوب بدلاً من محاولة تجنبه أو القضاء عليه.

الإبقاء على التغير: لكي يكون للتدريب نتائج باقية، يتعين بالإضافة إلى تغيير الفرد نفسه، حدوث تغييرات مماثلة في البيئة العامة التي يعمل فيها أي في اتجاهات وتوقعات، واستجابات أولئك الذين يرتبط بينهم في العمل، وإلا كان من أصعب الأمور الاحتفاظ بهذا التغيير، بل إنه يؤدي غالباً إما إلى التخلي عنه. أو إلى عزل الفرد عن بيئته. ولذلك إذا تعذر إدماج كل المؤسسة في برنامج التدريب، تعين أن يساعد الفرد على اكتساب المهارات الضرورية لأن يخلق في مؤسسته جواً يساعده على الاحتفاظ بالتغير الذي اكتسبه وإلا كانت النتيجة هي شعور المتعلم بالذنب لعجزه عن الاحتفاظ بالتغير، وانفصام بين العقيدة والعمل مما يؤدي إلى صراع داخلي. أو أن ينظر المتعلم إلى ما تعلمه من عملية التدريب على أنه مثالي غير واقعي. وبالطبع لنا أن نتوقع من المحيطين به في العمل نفس النظرة.

ومن الوسائل التي يمكن الاستعانة بها في هذا المضمار ما يلي:

أ- اختيار من يتدرب، لا على أساس استعداده الشخصي للتغير فقط، ولكن أيضاً على أساس تقبل موقف العمل لهذا التغير، وتشجيعه، وعلى أساس

إن مكانته في عمله سوف تمكنه من التأثير في الآخرين، وتغييرهم. ويتطلب ذلك بالطبع دراسة لحالة كل فرد في موقف عمله، واستنباط وسائل تدريبية لمساعدة كل متدرب على تشخيص موقف عمله، وحاجاته التدريبية، والربط بين تعلمه والتغير الذي يكتسبه، وبين مشكلاته المحلية في العمل، ومساعدته على أن يكتسب تأييد وتشجيع من يتصل بهم في محيط عمله. وقد أكد ليبيت من واقع خبراته في الإشراف على البرامج التدريبية، ضرورة تقدير ما أسماه "إمكانية التغيير" Change – potential ويقصد به قوة الأفراد والجماعات على التأثير في الموقف المقصود تغييره. ومن، وكم من الناس يتطلب إحداث هذا التغيير تدريبهم. ولتقدير "إمكانية التغيير" يتعين دراسة طبيعة الموقف الحالي والعوامل التي أدت إليه، والتي تبقى عليه كما هو. ذلك، أن تدريب فرد (أو جماعة من الناس) لن يستطيع إحداث تغيير ملحوظ، لن يكون أمراً واقعياً، ولن يؤدي إلا إلى زيادة الإحباط والفشل والمقاومة.

وقد يحدث أحياناً أن يكون ذوو النفوذ في المجتمع منخفضين في قدرتهم على تغيير اتجاهاتهم وأدائهم. وقد يكونون راضين كل الرضاء عن الطريقة الحالية في أدائهم للعمل بصرف النظر عن خطورتها، كما أنهم قد يقاومون شعورياً أو لا شعورياً التغير في أنفسهم، وفي المجتمع. ويقتضي الأمر في غالب الأحوال الكثير من المعلومات للحكم على جدوى تدريب مثل هؤلاء الأشخاص وهل يمكن أن يشبع البرنامج التدريبي حاجاتهم، وأن يتغلب على مقاومتهم...، إلا أن ليبيت يؤكد القيمة الكبيرة لعلاج مثل هؤلاء الأفراد مهما كانت الصعوبات نظراً لما يعود به تدريبهم من خير لهم وللمجتمع.

ب- تشجيع المؤسسات على أن ترسل فرقاً بدلاً من أن ترسل أفراداً، كي يقوى أثرهم، ويدعم بعضهم البعض الآخر. وقد ثبت بالدراسة التجريبية

أن افراد الذين أرسلوا للتدريب، ودربوا كفريق، ورجعوا للعمل معاً كفريق، كان انتقال أثر التدريب إلى عملهم المحلي أكبر منه في حالة الأفراد الذين أرسلوا، ودربوا كأفراد. ويبدو أن التدريب كفريق ييسر تدعيم كل فرد في الفريق للتدريب الذي كسبه كل فرد آخر. كما أن ما يتوقعه كل منهم من الآخر يجعل النكوص إلى القيم أمراً أكثر صعوبة. ومن المفيد أن توضح خطة التدريب بحيث يمكن إرسال المؤسسة لمبعوثين جدد كل عام ينضمون بعد تدريبهم إلى المبعوثين القدامى. وهذا بالإضافة إلى المزايا السابق ذكرها، يضمن تحديد، وإبقاء الاتصال مع الطرق الجديدة في التعلم والتدريب.

تقييم التدريب: يجب أن يتضمن البرنامج التدريبي تقييماً منظماً للمتعلمين أنفسهم، ولنواحي نشاطهم، ولما تكسبه المنظمة من التدريب. وبدون هذا التقييم، لن يتيسر تبرير النفقات، أو المتاعب الناشئة عن البرنامج التدريبي، كما أن عملية التقييم تزيد من إحساس المتعلمين بضرورة التغيير، وخصوصاً إذا تم على فترات، وتولى مناقشة نتائجه من يملكون اتخاذ القرارات في المؤسسة إذ تتغير نتيجة ذلك طبيعة الجهاز الذي يتخذ القرارات، أي أن البرنامج يشمل امتداد ومشاركة في اتخاذ القرارات، وبذلك يمتد التغيير إلى نطاق أوسع.

وتمتاز "**الطريقة المعملية**" بأن التقييم فيها يصبح تدعيماً بصورة واضحة مباشرة بالنسبة للفرد فيما يتصل بعواقب سلوكه مع الآخرين، ويؤدي إلى زيادة حساسيته لهذا العواقب. وبذلك يصبح التقييم لا مجرد ميكانيزم للوصول إلى نتائج تدريبية في صورة تغيير للأفراد وللمؤسسة، بل أيضاً ميكانيزما لتكييف البرنامج التدريبي نفسه لمطالب وحاجات المؤسسة.

ولكي ندرك الصورة التي يكون عليها تقييم "التدريب المعملي" نورد هذه المقارنة التي عقدها ثيلين بين جماعة مدربة، وأخرى غير مدربة. فأفراد الجماعة

قبل ابتداء التدريب يستخدمون عبارات مثل "لم تكن الأهداف واضحة"، "كان القائد استبدادياً"، "لم يكن لدينا الوقت الكافي" و "لم يكن الموضوع مهما"... وبتقدم التدريب يعبر الأفراد عن مشكلاتهم بعبارات مثل: "لم تكن الأدوار المطلوبة محددة بقدرة يمكننا من أن نعرف كيف نساهم"، "حال قلق القائد دون أن يفهم ما أراد الأعضاء ذكره له"، "لم نكن نعرف مشاعر الآخرين، ولذلك فإن محاولاتنا لحل المشكلات لم تكن مجدية"، "استغرقنا الوقت في مناقشات أكاديمية لأن المشكلة الحقيقية كانت مهددة لنا"... أي أن تقدم التدريب تصاحبه نزعان: الأولى من الاهتمام السطحي أو التعاريف السلوكية لمشكلات الجماعة إلى تعريف المشكلات في ضوء المشاعر الأساسية، والدوافع، والصراعات، والقلق الذي يقف في طريق التحقيق المباشر لهدف الجماعة، والثانية، الانتقال من التعبير المباشر عن كل شيء دون تقدير ما تفعله الجماعة إلى التفكير في مطالب المشكلات ثم خلق الإجراءات التي يحتمل أن تواجه هذه المطالب.

وتشمل علامات النمو: ازدياد القدرة على التوجيه الذاتي. والكفاءة في العمل والقدرة على مواجهة الإحباط، والمهارة في تجنب الفشل، والقدرة على توجيه الانفعال إلى عمل، والمرونة في وضع الخطط لمقابلة المواقف المتغيرة، والسرعة في انتشال الجماعة من المواقف الانفعالية المدمرة، وإشباع حاجات الأفراد في نطاق نشاط الحل الجماعي للمشكلات، والنزعة إلى تعريف مشكلات الجماعة بصورة واقعية دينامية.

دراسات تجريبية: سوف نستعرض فيما يلي بعض التجارب التي أجريت بقصد التعرف على حقيقة أثر التدريب ومداه، مرجئين البعض الآخر للفصول القادمة.

وقد سبق أن تعرضنا تفصيلاً للتجربة الأساسية في هذا المجال، وهي تجربة "الأجواء الاجتماعية":

1- **تجارب بافيلاس:** قارن بافيلاس بين سلوك ثلاثة من المشرفين على ملاعب الأطفال ممن أعطوا تدريباً على القيادة لمدة ثلاثة أسابيع، وبين سلوك ثلاثة آخرين ممن لم يعطوا هذا التدريب. وقد لوحظ أنه قبل التدريب، تعددت العلامات الدالة على نقص الكفاءة القيادية للمشرفين الستة. فقد كان مستوى الروح المعنوية لديهم، ولدى الأطفال منخفضاً، وكانوا يلجأؤون إلى أساليب غير ديمقراطية في إدارة الملاعب مثل إصدار الأوامر دون إعضاء الأطفال فرصة التدريب على تحمل المسؤوليات واتخاذ القرارات بأنفسهم. أما بعد التدريب، فقد أظهر المشرفون الثلاثة تقدماً كبيراً بالنسبة للمشرفين غير المدربين. فزاد استخدامهم للأساليب الديمقارطية في إدارة الملاعب، وارتفع مستوى الروح المعنوية لدى الأطفال، فازداد حماسهم للعمل، واشتراكهم في النشاط الجمعي، وتحسن مستوى العمل كماً وكيفاً، وقل الانقسام داخل الجماعة.

أما برنامج التدريب فقد كان تدريباً أثناء العمل، وخبرة عملية في النشاط الجماعي الديمقراطي في إعداد برنامج التدريب وتنفيذه. وقد شمل هذا البرنامج:

أ - مناقشة الاتجاهات وأهداف الجماعة بقصد إدراك أسس العمل الجمعي إدراكاً سليماً، بدلاً من تعلم مجموعة من الحيل، قد لا تكون مرنة بالقدر الكافي لمواجهة كل المواقف الجماعية.

ب - زيادة حساسية القادة عن طريق مناقشة الصفات التي يجب أن يتحلى بها القائد، واحتمالات العمل المختلفة الميسورة له.

ج - تعلم أساليب ملموسة عن طريق عمليات مختلفة، مثلا ملاحظة المدرب في قيادته للجماعة، وملاحظة كل منهم للآخر، ثم تبادل النقد والمناقشة، واكتساب الخبرة في كل من التبعية والقيادة حتى يدرك أهمية مشكلات

الروح المعنوية، وعرض أفلام توضح كيف كانوا هم أنفسهم يقودون الجماعة.

ب- تجربة برستون وهينز Prestion and Heinz: أوضحت التجربة أنه من الممكن تدريب القادة على أساليب معينة في القيادة، وأن القيادة "المشاركة" كانت أبلغ أثراً من القيادة " الإشرافية " في تغيير اتجاهات الأعضاء. وقد سبق أن عرضنا في الفصل الأول تجارب ماير التي أوضحت أن القائد المدرب أقدر من غير المدرب على إحداث التغيير المطلوب في الجماعة التي يقودها، غير أن تجارب بركوفيتز التي عرضناها سابقاً وأيضاً تشير إلى أنه يصعب تعميم نتائج التجارب السابقة إلى كل المواقف. فقد لا يفيد التدريب على القيادة "الديمقراطية" في جماعات معينة، وخاصة إذا كانت هذه الجماعات قد تعلمت أن تتوافق بل وأحياناً أن تتطلب أساليب قيادية أوتوقراطية. ففي مثل هذه الحالات قد تناولناها بالعرض في الفصول السابقة. وقد اخترنا أن يكون موضوع هذا الفصل اختيار القادة، وتدريبهم على العلاقات الإنسانية لأنه موضوع عام سوف نجد له امتداداً في الفصول التالية. وقد عرضنا نماذج من نشاط مختلف الدوائر الحكومية والأهلية في ميدان التدريب، واتصال هذا النشاط اتصالاً وثيقاً بالأهداف القومية لمجتمعنا العربي في حاضره وفي مستقبله. ثم تساءلنا عما إذا كانت برامج الاختيار والتدريب الحالية تحقق أهدافها وعما إذا كانت تؤدي فعلاً إلى الارتفاع بمستويات المهارات المتضمنة في تكوين علاقات إنسانية طيبة، والاحتفاظ بها، وهي عوامل أساسية في القيادة المنتجة الفعالة. وقد خلصنا إلى ضرورة التعرف على الأسس السليمة للاختيار والتدريب، وقد رأينا أن هذه الأسس ترتبط ارتباطاً وثيقاً بنظريات القيادة.

وقد اتضح من مناقشاتنا لطرق اختيار القادة، أن الاختيار على أساس منهج السمات، باستخدام مختلف أنواع الاختبارات، ومقاييس التقدير، والمقابلة، لا يستقيم مع النظرية التفاعلية عن القيادة والتي تؤكد أن القيادة المناسبة تختلف باختلاف

المواقف. ولكن تستقيم مع تلك النظرية مجموعة الأساليب الحديثة مثل: ملاحظة السلوك في نماذج مصغرة من المواقف التي يختار لها القادة، والأسلوب الجماعي غير القيادي، والمواقف القيادية المعينة.

وبعد أن أوضحنا أنه لا يوجد تعارض بين مفهوم التدريب ومعنى "الديمقراطية" ناقشنا المناهج المختلفة للتدريب. وقد رأينا أن التدريب بمفهومه الحديث، يهدف إلى زيادة حساسية الفرد بما يحدث فعلاً في الجماعات، وإلى إكسابه فهماً أحسن للذات في علاقتها بالجماعات. وتتطلب تلك الحساسية معرفة بالعمليات الجماعية وأسبابها وقدرة على التعرف على إعراض ما يحدث في الجماعة، والتعمق في بحث العوامل المسببة وعلاقاتها. وقد يمكن أن يعرف الفرد السلوك الجماعي عن طريق القراءة، أو الاستماع إلى النظريات، إلا أن القدرة على تشخيص العمليات الجماعية لن تكتسب غالباً إلا عن طريق ملاحظة الجماعات في عملها. وعن طريق تحليل هذه الملاحظات على ضوء المعرفة بالأسس والمفاهيم. وذلك كانت الملاحظة العملية، والتحليل من الشروط الرئيسية للتدريب على الحساسية. غير أن ملاحظة السلوك الجماعي للآخرين لا تؤدي بالضرورة إلى أن يتحسن الفرد كعضو في الجماعة، لأن هذه الملاحظة لا تتطلب من الفرد أن يرى نفسه في الجماعة، وأن يكتشف تأثير سلوكه على الآخرين أو أن يفهم دوافعه هو كعضو في الجماعة. ويتطلب إنماء الإدراك الذاتي للسلوك كعضو في الجماعة، أن تتاح للفرد فرصة لاختبار نفسه في موقف العمل، وأن يتعرف في المواقف المناسبة إلى نظرة الآخرين له كعضو في المواقف الجماعية، أو كليهما. والسلوك الجماعي دائم التغيير، ولذلك فإنه يتعين أن يكتسب الفرد خبرة بالعمليات الجماعية لفترة كافية تمكنه من دراسة التغيرات التي تعتريه هو، وصلتها بالتغيرات في العمليات الجماعية.

ولكن نظراً لأن الفرد نفسه جزء من الموقف الجماعي الكلي الذي يشخصه فإنه يجد صعوبة في أن ينظر نظرة موضوعية إلى دوافعه، وإلى تأثير سلوكه على الآخرين. والفرد يحاول إحداث تغيير في الجماعة، كما أن نمو الجماعة، يتوقف بدوره على نمو أفرادها. فالفرد الذي يحاول إحداث التغيير هو نفسه موضوع للتغيير. ولذلك كان من الضروري أن يعطى فرصة لتحليل خبراته كعضو متغير نشط في جماعة تتعرض لمراحل رئيسية من النمو والإنتاج. غير أن الكثير مما يحدث في الجماعة قد يحدث على مستوى لا شعوري، ويندر أن يكون واضحاً، أو محدداً، ويصعب على الأعضاء تبين أسباب الصعوبات التي تتعرض طريق الجماعة من اختلاف على الأهداف، ومن مشاكل انفعالية... ولذلك فإنه من الواجب إعطاء الفرد فرصة اكتساب الخبرة بموقف جماعي تتيسر فيه ملاحظة وتحليل التعقد في السلوك الجماعي، وكذلك ملاحظة تجريب يؤدي إلى تغير ومعالجة مشكلات التوافق الشخصي، ومشكلات اتخاذ القرارات.

وفي ضوء هذا الإطار ناقشنا "تمثيل الأدوار" وهو منهج ابتكره وطبقه مورينو، واستند فيه إلى نظريته في "التلقائية" وقد عرضنا من صور هذا المنهج السوسيودراما من حيث استخدامها طريقة من طرق التدريب على العلاقات الإنسانية. وقد رأينا أن النقد الأساسي الذي يوجه لمورينو هو إصراره على اعتبار "التلقائية" المصدر الرئيسي للسلوك الإنساني، وإهماله لكل العوامل الأخرى.

وفي ضوء هذا الإطار أيضاً عرضنا طريقة الجماعة المعملية للتدريب وقد ناقشنا بناء هذه الجماعة، ورأينا أنه يجب أن يتوفر في هذا البناء قدر من التجانس أو عدم التجانس يناسب مطالب موقف العمل. كما عرضنا لمزايا ونقائص التدريب في محيط العمل، وفي خارجه، ولمهمة المدرب في "الجماعة المعملية"، ولطرائق التدريب المعملي، وكيف يمكن أن نعالج مشكلات التوافق الشخصي- الناشئة في عملية التغير، وكيف نبقى على هذا التغير، ثم اختتمنا هذه المناقشة بالحديث عن

تقييم التدريب من حيث ضرورته كجزء أساسي في عملية التدريب، واستعرضنا بعض التجارب التي أجريت في هذا المضمار، وهي تشير إلى ضرورة توفير المرونة الكافية في برامج التدريب، بصورة تمكننا من الأخذ بمنهج أو آخر بحسب طبيعة الموقف ومقتضياته.

أو التدريب وهي من الموضوعات التقليدية في علم النفس الصناعي، إلا من حيث مظاهرها التي تتمثل في النشاط الاجتماعي للمشرفين والإداريين، والعمال. كما أننا لن نناقش العوامل الاقتصادية المختلفة، ولن نتعرض إلا قليلاً جداً لموضوعات العلاقات الصناعية، والمنظمات العمالية. ولا يعني ذلك، عدم ارتباط هذه الموضوعات بموضوع هذا الفصل، ولكن المجال لا يتسع لها.

عرض تاريخي موجز:

1- **دراسات هاوثورن:** وهي من أولى الدراسات التي أبدت اهتماماً جدياً بالتنظيم الاجتماعي للمصنع، وقد بدأت عام 1928، بالبحث الذي قامت به الجماعة التي تزعمها الأستاذ التون مايو Elton Mayo في مصنع هاوثورن لشركة ويسترن إليكتريك أمريكا - وعلى وجه التحديد من تاريخ نشر كتاب روثلسبرجر وديكسون Rothelisberger and Dickson عن الإدارة والعامل عام 1939.

وقد بدأت دراسات هاوثورن في جو من الاهتمام ينحصر في اختيار أحسن العمال للعمل، وتدريبهم على الطرق الاقتصادية الناجحة، وتشجيع العمال الأكفاء عن طريق زيادة أجورهم. أي أن الهدف كان تبرير الخطط التي تهدف إلى تبسيط طرائق العمل وسرعة الإنتاج.

وقد كان ذلك امتداداً للعمل الذي أبدأه فريدريك ونسلو تايلور F. W. Taylor في مصانع شركة بتلهيم للصلب بأمريكا وقد لاحظ أن 75% من العمال ينقل كل منهم يومياً إلى عربات السكك الحديدية ما لا يزيد في المتوسط عن 12.5 طن من الحديد. وقد رأى تايلور أن العامل الكفء يمكنه أن ينقل يومياً 47 أو 48 طنا.

فاختار – لكي يثبت رأيه هذا – عاملاً هولندياً قوياً ونشطاً، ووعده بأنه سوف يحصل على قدر من المال يتكافأ مع مقار ما يعمله، وطلب منه أن يتبع حرفياً التعليمات التي يعطيها له. وقد نظم له تايلور كل خطوة من خطوات عمله وراحته، فاستطاع بذلك أن ينقل 47.5 طن، وظل على هذه الحال فترة الملاحظة، وهي ثلاثة أعوام، وزاد أجره بمقدار 60% وقد درب غيره من العمال بنفس الطريقة، إلا أنه وجد – رغم زيادة إنتاجهم – أن عاملاً واحداً فقط من كل ثمانية عمال في الجماعة التي بلغت 75 عاملاً، استطاع أن ينقل 47.5 طن يومياً. وفضلاً عن ذلك فإن العمال بدأوا ينظرون إلى محاولات تايلور على أنها استغلال لهم لمصلحة صاحب العمل، إذ كان يقيس نجاحه جزئياً على أساس عدد العمال الذين يمكن الاستغناء عنهم بعد تطبيق هذه الطرق الجديدة. وقد تابع جلبرث Gillberth الدراسات التي بدأها تايلور، والتي تكون أساس ما نسميه اليوم " بدراسة الزمن والحركة " Time and motion study.

ومما لا شك فيه أن هذه الدراسات تستند إلى أسس فلسفية وسيكولوجية نسلم اليوم بخطئها. فهي تفترض أن الإنسان له خصائص ثابتة معينة، منها أنه كسول بطبيعته، لا يحركه إلا الخوف. أو الطمع، وأنه أشبه ما يكون بالأدلة التي يمكن تقدير كفايتها علمياً، وأن طبيعته تستند إلى غرائز بيولوجية واحدة في كل زمان ومكان. وهي تهمل أيضاً أثر الجماعة الأولية في الضبط الاجتماعي. وترى أن النقص في الكفاية مرجعه إلى حركات خاطئة في تأيدة العمل، وإلى تعب جسمي، وإلى نقائص في البيئة الفيزيقية مصدر الإضاءة، والحرارة، والرطوبة... وهي تفترض أن العامل يدرس كوحدة منعزلة أي أنها تستند إلى النظرة الذرية للمجتمع، وإلى المنهج الميكانيكي الذي ساد الطب في القرنين الثامن والتاسع عشر.

وقد وضع خطأ هذه الافتراضات في دراسات هاوثورن التي أجريت في الفترة ما بين 1924، 1927 في مصانع هاوثورن التي تنتج أجهزة التليفون. وقد لوحظ

تذمر الكثير من الثلاثين ألف عامل الـذين تضـمهم الشركة رغـم أنهـا كانـت مـن أحسـن الشركات عنايـة بالعمال من النواحي المادية مثل المعاشات، والتأمين ضد المرض، والترفيه. وقد حاول الخـبراء تغيـير سـاعات العمل، وفترات الراحة، وشدة الإضاءة إلى غير ذلك من الظروف البيئية، بقصد تخفيف حدة التوتر القـائم، ولكن دون جدوى مما اضطر الشركة عام 1924 إلى الاستعانة بالأكاديمية القومية للعلوم التي بدأت بحوثها بمحاولة دراسة العلاقة بين كفاءة العامل والإضاءة في المصنع.

وقد اختيرت لهذا الغرض مجموعتان من العمال، بقيت الإضـاءة عـلى حالهـا في المجموعـة الضـابطة، بينما زيدت شدتها في المجموعة التجريبية. ولكن وجد أن الإنتاج.

وينقبل براون عن ستيورات شيز رأيه فيما تشير إلي هذه التجـارب مـن تطبيقـات خطـيرة. ويـتخلص هذا الرأي في أن الإنتاج قد زاد أساساً نتيجة تغير في اتجاهات الفتيات نحـو عملهـن، ونحـو فريـق العمـل. فطلب المساعدة والتعاون منهن، قد أشعر الفتيات بأهميتهن، وأنهـن كجماعـة، يحـاولن مسـاعدة الشركة على حل مشكلة، وأنهن يعرفن الهدف مـما يعملـن. والدلالـة الهامـة لهـذه النتـائج هـي أن الصـناعة لهـا وظيفة اجتماعية، لا تقل في أهميتها عن الوظيفة الإنتاجية، وأن الجماعة الأوليـة ولـيس الفـرد - يجـب أن تكون وحدة الملاحظة في كل الورش الصـناعية، وأن تـوفر الـدفع المناسـب، أهـم كثـيراً مـن ظـروف البيئـة الفيزيقية، فالمصنع يحقق وظيفتـين: الأولى هـي الإنتـاج، والثانيـة وظيفـة اجتماعيـة هـي إشـباع حاجـات العاملين فيه. وإذا اختل ميزان التنظيم الإنساني في المصنع، فلن تفيد كل دراسات خبراء الكفاية الإنتاجية.

ومن النتائج الهامة أيضاً، أن الفحص الطبي المنظم لم كشف عن أي أعراض للتعب، وأن الغيـاب عـن العمل قد نقص بنسبة 80% وقد لوحظ أيضاً أن كل فتاة اتبعت أسلوبها الخاص في تجميـع الأجـزاء، وأنهـا كانت أحياناً تغير من هذا الأسلوب

لتفادي السير على نمط واحد، وأن الفتاة الذكية هي التي كانت تلجأ إلى عدد كبير من التغييرات. ويرى شيز في ذلك نذيراً لإخصائي " دراسة الزمن الوحركة " من المهندسين الذين يحاولون تقنين خطوات الإنتاج، بحيث ينتفي كل ابتكار فردي. وقد توفرت للفتيات حرية كبيرة في التنقل. فكن يخرجن كما يشأن. وبذلك كان مصدر النظام ذاتياً، أي نابعاً من داخل الجماعة نفسها، وليس مفروضاً من سلطة عليا. وقد وضح أيضاً أن المشاعر لم تكن فقط أكثر أهمية من عدد ساعات العمل، بل كانت أيضاً أهم من الأجور. فالعامل يهتم بالعلاقة بين ما يقبض، وبين ما يقبضه الزملاء، أكثر مما يهتم بالمقدار المطلق لما يقبض. أي أن الأجر العالي لا يكفي للشعور بالرضا، إذا كان هناك من يعتبر في مكانة أقل، ويقبض أجراً أكبر.

وقد أراد الباحثون التأكد من صدق هذه الاستنتاجات، فقاموا بإجراء مقابلات مع العمال. وقد أخذت هذه المقابلات في بداية الأمر صورة أسئلة مباشرة ثم تحولت - عند إدراك عدم جدواها - إلى مقابلات من النوع المتمركز - حول المسترشد، والتي تتسم بالسماحة، وحرية التعبير. وقد وجد أن مجرد أجرا المقابلات كان له تأثير طيب في معنويات العمال، فقلت الشكوى من أمور متعددة. كما وضح أن هذه الشكاوى ليست دائماً تعبيراً عن حقائق موضوعية، بل هي غالباً أعراض لاضطرابات عميقة.

وقد أورد براون مثالاً يوضح هذه النقطة. فقد حدث أن أبدلت إحدى الشركات الإضاءة القديمة في مكاتبها إلى إضاءة حديثة بالفلورسنت. وسرعان ما كثر تردد الموظفين على أطباء الشركة شاكين من أعراض تتصل كلها بالعين وبالإبصار بل أن الأمر قد بلغ إلى حد التهديد بالاستقالة نتيجة تغيير الإضاءة. ولما كان واضحاً أن الإضاءة الحديثة أحسن بكثير من الإضاءة القديمة، فقد دعى الموظفون إلى اجتماع لمناقشة هذه المشكلات وقد وضح أن موضوع الإضاءة لم يكن إلا "كبش الفداء" للصعوبات التي تواجههم نتيجة قيادة غير صالحة، هذا بالإضافة إلى أن

الموظفين لم يستشاروا إطلاقاً في تغيير الإضاءة. وقد انقطعت الشكوى من أمراض العين بعد ذلك.

وقد أراد مايو التحقق من قوة المعايير الجماعية، وتأثيرها في الحد من الإنتاج بصرف النظر عن كل المغريات المالية. فاختار قسماً من أقسام الشركة يعمل فيه 14 عاملاً، وكلف أخصائياً بإجراء الملاحظات اللازمة، على أن يكون صدوقاً مع الجميع، وألا يعطي أوامر، وألا يظهر اهتماماً أكثر مما يلزم. كما كلف شخصاً آخر بإجراء مقابلات فردية مع العمال بقصد التعرف على مشاعرهم، وطرائق تفكيرهم، وقيمهم، واتجاهاتهم، وتواريخهم الشخصية والعائلية. وقد أوضحت الدراسة أن هذه الجماعة الصغيرة أقامت لنفسها معايير محددة فيما يتصل بالإنتاج اليومي، فزعم أنه كان من اليسير جداً إنتاج 7000 وحدة يومياً، إلا أن الإنتاج الفعلي لم يزد، ولم ينقص عن 6000 وحدة، وذلك بالرغم من أن زيادة الإنتاج كان يصاحبها مكافأة مالية. وإذا حدث وانحرف عامل عن هذا المعيار، فإن الجماعة كانت توقفه عند هذا الحد وذلك عن طريق التهكم والتوبيخ، وغير ذلك من القوى الجماعية. بل إن الأمر وصل أحياناً إلى التزييف في سجلات الإنتاج، يقل في تقديره عن الإنتاج الحقيقي، لكي يبقى الإنتاج المسجل (ومن ثم الأجور) في حدود معايير الجماعة.

وقد قام مايو بالإشراف على دراسات أخرى، سوف نتعرض لبعضها في فقرات تالية، كما نتعرض لغيرها من الدراسات الحديثة. ولم تسلم هذه الدراسات من النقد والاعتراض. وقد أورد براون بعض هذه الاعتراضات، والرد عليها. وتتلخيص فيما يلي:

1- تناول البحث في المصنع، دون أن يتناول المجتمع الخارجي، ويردد على هذا الاعتراض بأن مايوكان مهتماً أساساً بعلاج مشكلة عملية تواجه شركة معينة، ولكنه رغم ذلك، اهتم في كتابه: "المشكلات الاجتماعية للحضارة الصناعية" بمناقشة تأثير التغير الاجتماعي في البنيان الصناعي. واستمد

في كثير من آرائه إلى آراء دوركهيم، وبحوث مدرسة شيكاغو في علم الاجتماع. ولسنا في حاجة إلى التأكيد بأن نتائج هذه البحوث لا يسهل تعميمها من الثقافة الأمريكية إلى غيرها من الثقافات التي قد تختلف عنها في تاريخها، وتقاليدها ومعاييرها الاجتماعية وتطور وقوة الحركات العمالية بها.

2- يغلب على البحث التحيز للإدارة، ويرى براون بأنه من غير المتوقع من مايو، كما هو غير متوقع من أي أخصائي آخر يستاء جره أصحاب الأعمال لحل مشكلات معينة تواجههم، أن يظهر تحيزاً ضد الإدارة. ويبدو التحيز مع الإدارة في نظر بعض النقاد في التميز بين التنظيمين الرسمي وغير الرسمي، ووصف الأول بأنه يقوم على أساس العلاقات المنطقية، وقواعد وسياسة الشركة، والثاني بأنه العلاقات التي تقوم على أساس الحب والكراهية بعيداً عن كل بناء اجتماعي وصريح - مثل هذا التمييز قد يحمل على الظن بأن الإدارة وحدها هي المنطقية، بينما نجد أن التنظيميين قائمان بالنسبة لكل من الإدارة والعمال، ويعترض البعض أيضاً بأن اهتمام مايو بالمهارات الاجتماعية كان مقتصراً على تأثيرها في رفع الإنتاج، وهو اهتمام، يؤكد في نظرهم التحيز مع الإدارة.

3- وجه مايوجل اهتمامه إلى حل مشكلات عملية، واقتصر على الملاحظة والبحث عن الوقائع، دون محاولة التعمق في فهم، أو كشف إطارها النظري. ويرى براون أنه من غير المجدي فعلاً، أن نتحدث عن التعاون على أنه الحل لكل مشاكل الصناعة، بل ولكل مشاكل العالم كما كان يرى مايو - دون أن تحدد الأهداف التي يتجه إليها هذا التعاون، وما الدافع إليه، ومن الذي يوجهه، وما هي الضمانات المكفولة للمتعاونين.

وقد انتقد آرجيل Atagyle دراسات هاوثورن، على أساس زيادة الإنتاج كانت نتيجة مباشرة لعوامل في الموقف التجريبي، وهي: تكوين جماعة متماسكة من العاملات، وإدراكهن للتجربة وأهمية زيادة الإنتاج لإنجاحها وارتفاع مكانتهن نتيجة تلقيهن معاملة وانتباهاً خاصين، وإقامة علاقة تعاونية جديدة مع المشرفين. ويرى آرجيل أن قيمة أي بحث تتوقف إلى حد كبير على الدرجة التي يمكن فيها تعميم دلالاته، وتطبيق نتائجه.

ورغم هذه الاعتراضات، فإن دراسات التون مايو كانت فتحاً جديداً في ميدان العلاقات الإنسانية، وساعدت على زيادة الاهتمام بالتنظيم الاجتماعي في جماعة العمل وإلى دراسة العلاقات بين المشرفين والعمال، وأنماط الاتصال داخل الجماعة، ودوافع واتجاهات العمال.

أما في إنجلترا، فقد صدر عام 1832 أول قانون للإصلاح كان بداية للإشراف على المصنع، وتحديد ساعات العمل. وفي عام 1893، قامت مؤسسة ماثر وبلانت بمانشستر بتجربة خفضت فيها ساعات العمل من 54 إلى 48 ساعة في الأسبوع. وقد أثبتت التجربة أن هذا التغيير قد أدى إلى زيادة ملموسة في الإنتاج، وإلى نقص في كمية الزمن الضائع عبثاً. ولكن ظلت دلالات هذه التجربة غير معروفة في العالم الصناعي والاقتصادي مدة 25 عاماً. وفي عام 1915، عينت الحكومة البريطانية لجنة أصبحت بعد ذلك مجلس البحوث في الصحة الصناعية تحت إشراف مجلس البحوث الطبية. وقد قامت ببحوث تتعلق بظروف العمل مثل الإضاءة، والتهوية، وتأثير الضوضاء. وقد درست البيئة الفيزيقية من الناحية الفسيولوجية أساساً، وكان الاهتمام بتركز حول العوامل المؤثرة في العمال كوحدات فردية. وكان هدف البحث تحديد طبيعة التعب ثم القضاء على أسبابه. وقد أكد مايرز مدير المعهد القومي لعلم النفس الصناعي في ذلك الوقت تعقد طبيعة التعب،

وصعوبة التمييز بين درجاته، وبينه وبين الكف. وقد اهتم المعهد منذ ذلك الوقت بإجراء البحوث في ميدان العلاقات الإنسانية في الصناعة.

وقد أجريت بعض البحوث الهامة، وخاصة ما يتصل منها بالصحة النفسية للعامل. وبعد الحرب العالمية الثانية، تألفت لجنة برئاسة السير جورج شوستر لدراسة العوامل الإنسانية في الصناعة. وقد تعاونت مع المعهد القومي لعلم النفس الصناعي في برنامج ضخم للبحوث حول: التشاور المشترك، ورئيس العمل، ووحدة العمل. وقد لخص فريسبي Frisby هذه البحوث. وقد أنشئ بعد الحرب معهد تافستوك للعلاقات الإنسانية. وقد كان لبحوثه قيمة كبيرة في تقدم هذا الميدان.

2- **دراسات ليفين:** ساعدت على تدعيم الاتجاهات السابقة بحوث كيرت ليفين وتلاميذه ومع ذلك وجدت جوانب معينة من طريقته ومن منهجه طريقها إلى التطبيق في المشكلات الصناعية، ومن أمثلة ذلك: تجارب هوايت وليبيت عن "الأجواء الاجتماعية" في الجماعات وتأثيرها على عدد من المتغيرات الهامة مثل الإنتاج والروح المعنوية. وقد أوضحت هذه الدراسات إمكان تعريف الخصائص العامة للجماعات تعريفاً إجرائياً ييسر أجراً التجارب بصورة موضوعية.

وقد ساعدت النتائج التي أسفرت عنها هذه البحوث، وأهمها أن إنتاج الجماعة يتأثر بالدور الذي يقوم به القائد، على توضيح نتائج دراسات هاوثورن فيما يتصل بالعوامل المحددة للإنتاج، ووجهت النظر - في المجال الصناعي - إلى اعتبار دور المشرف، أو الرئيس أكثر من مجرد نقل الأوامر، أو الإشراف على تنفيذها. ومن الناحية النظرية، يسر منهج ليفين معالجة المتغيرات الهامة مثل تماسك الجماعة، معالجة تجريبية والكشف مثلاً عن التفاعل الدينامي بين الأفراد وبناء الجماعة.

وثمة جانب من جوانب نظرية ليفين يستحق أن يكون له دلالة خاصة في المجال الصناعي. وقد بدأ هذا الجانب يحتل مكاناً بارزاً في نظريته قبل وفاته.

ولكن القدر لم يمهله حتى يستكمل كل جوانبه وتطبيقاته. إلا أنه كان نقطة البداية في عدد من البحوث والتجارب. لذلك هو مفهوم " الاتزان شبه الثابت " Quasi – station equilibria وسوف نفصل هذا المفهوم في فصل قادم من هذا الكتاب، إلا أننا نكتفي في هذا الفصل بالقول بأن ليفين كان يرى أن سلوك الجماعة يجب النظر إليه في ضوء موقعها في مجال من القوى، وأن ما يحدث يتوقف على توزيع قوى المجال، ويمكن تحليل أي جزء معين من السلوك على أنه نتيجة اتزان بين قوى تعمل بصورة تتزن فيها تماماً القوة التي تعمل على زيادة هذا السلوك المعين مع القوة التي تعمل على إنقاصه. كما أن السلوك حين ينحرف عن مستواه الأصلي، يتحرك في مجال القوة إلى حيث لا تتبادل القوى (إلا إذا أنشأت حالة اتزان جديدة) بصورة تنزع فيها القوة الأكبر إلى إرجاع السلوك إلى مستواه الأصلي وتزداد القوة الدافعة إلى المستوى الأصلي طبقاً لمنحنى يكون مميزاً للموقف المعين ويحدد انحدار منحني القوة، مقدار التغير الحادث في السلوك نتيجة قوة الوحدة، ويقلل من الفروق الفردية داخل الجماعة.

هذا العرض الموجز جداً لمفهوم الاتزان شبه الثابت يفتح أمامنا الطريق لتجارب متعددة في المجال الصناعي تتصل بموضوعات مثل مستوى الإنتاج، وانتظام العمال في عملهم، ونشاط اتحادات العمال، وتأثير التدريب، وسلوك المستهلك... وقد بدأت فعلاً مثل هذه التجارب تشق طريقها في عالم الصناعة وسوف نعرض لبعض منها في فقرات تالية.

3- **سوسيومترية مورينو**، ومنهج تحليل التفاعل: تعتبر سوسيومترية مورينة محاولة للكشف عن شبكة العلاقات بين الأفراد داخل الجماعة، وقياسها. فبدلاً من النظر إلى الجماعة على أنها تمثل قوة مفردة (كما حدث في استخدام هوايت وليبيت لاصطلاح "الجو الديمقراطي" في تجاربهما مثلاً) يحاول المنهج السوسيومتري الكشف عن الروابط بين الأعضاء، ورسم بناء للجماعة على أساس هذه الروابط.

وقد ساعد المنهج السوسيومتري على التقدم في بحوث روثلسبرجر، وديكسون فيما يتصل بالتنظيم الاجتماعي للمصنع، لأنه أمكن في ضوء هذا المنهج تحديد أنواع العلاقات داخل بناء الجماعة، ووصفها وصفاً كمياً إلى حد ما، ومقارنة جماعة بأخرى.

ويحاول أصحاب منهج تحليل التفاعل، وهم الخلفاء الروحيون للسيوسيومتريين، أن يحددوا تحديداً أدق طبيعة الروابط بين الأعضاء عن طريق تصنيفها إلى فئات التفاعل. ومن الغريب أن إحدى النتائج التي أدت إليها سوسيومترية مورينو هي إرجاعها دراسة العمليات الجماعية إلى الأساس الفردي. فبدلاً من النظر إلى الجماعة نظرة سوسيولوجية خارجية، كما لو كانت وحدة كلية، نجد أن منهج مورينو يؤدي بالباحث إلى النظر إلى الجماعة من زاوية عضو الجماعة. وهذا يؤدي حتماً إلى الاهتمام بالطريقة التي ينظر بها الفرد إلى الجماعة. كما أنه نظراً لأن صورة الجماعة هي علاقات بين أفراد، فإن ذلك يؤدي أيضاً إلى الاهتمام بدراسة الأدوار في الجماعات، وأنماط التفاعلات بين الأعضاء. والخلاصة أن إمكان تخطيط العلاقات الجماعية، والاهتمام بنظرة الفرد إلى الجماعة وفكرة الأدوار في العلاقات، وتحليل أنماط التفاعل بين أعضاء الجماعة... كل هذه كانت بذوراً للتطورات المعاصرة في علم النفس الاجتماعي الصناعي.

ومن التطورات الهامة أيضاً تمثيل الأدوار الذي تعرضنا له في فصل سابق، ورغم أنه كان أداة علاجية في تفكير مورينو، إلا أنه أصبح من الأدوات الهامة في علم النفس الاجتماعي الصناعي نظراً لاهتمامه بالأدوار في العلاقات، ولتكرار استخدامه في صورة مختلفة في التدريب الصناعي.

والخلاصة، أنه من وجهة نظر ديناميات الجماعة توضح التطورات السابقة أن العامل الإنساني يشكل أهم متغير في مجال الصناعة والعمل. ومهما كانت حداثة الآلات ودقتها، ومهما كان ارتفاع المستوى التكنولوجي في الصناعة، فإن العامل

الفعال في نهاية الأمر هو الناس الذين يديرون هذه الآلات ويشمل العامل الإنساني في الصناعة: الناس الذين ينتجون، وعلاقاتهم بعضهم بالبعض الآخر وبالإدارة، ودوافعهم إلى العمل، وخصائص شخصياتهم، ونمط القيادة. وكلها عوامل يتعين النظر إليها في تشابكها وفي تفاعلها. وسوف نحاول في الفقرات التالية تحديد أهم المفاهيم التي برزت في هذا العرض التاريخي الموجز.

المفاهيم والبحوث:

1- الدافعية والمشاركة Motivation and participation كانت ولا تزال فكرة المشاركة في النشاط داخل المنظمة من أكثر الأفكار شيوعاً وتطبيقاً، ومن أكثر المفاهيم نجاحاً في علم النفس الاجتماعي الصناعي. ويعني ذلك عملياً، اتخاذ الخطوات الضرورية لمساعدة عضو الجماعة على الشعور بأنه فعلاً، عضو في جماعة، كما يعني ضرورة تهيئة الفرصة له للقيام بدور فعال فيها، والمشاركة في اتخاذ القرارات، وعلى العموم تهيئة وسائل إشباع حاجاته.

ونقدم فيما يلي تجربة أجريت في المجال الصناعي، ثم نتعرض لنقدها: -

تجربة كوش وفرنش Cochard French: واجه هذان الباحثان المشكلات التي نشأت في صناعة النسيج نتيجة التغيير في طرق الإنتاج. فقد لوحظ أن الفترة التي يستغرقها العامل القديم في تعلم طريقة جديدة في الإنتاج، كانت أطول من تلك التي يستغرقها العامل الجديد في تعلم نفس الطريقة. وقد كان ذلك يحدث رغم عدم صدور أي شكوى من العامل القديم، وعدم تعبيره عن أي رغبة في اتباع الطريقة القديمة. كما أن دراسة الزمن والحركة لم تسفر عن وجود أي حركات باطلة. مرتبطة بالطريقة القديمة، كما يمكن أن نتوقع في حالة الانتقال السالب لأثر التدريب. وفضلاً عن ذلك فإن كلاً من العمال الذين كانوا يتميزون وأولئك الذين لم يتميزوا بمهارة عالمية قبل تغيير طريقة الإنتاج، تساوو في بطء تعلمهم للطريقة

الجديدة، مما دل على أن العامل المسبب لم يرتبط ارتباطاً مباشراً بالمهارة في العمل القديم.

وقد كانت هناك أدلة على أن العمال، قبل النقل، تقبلوا المقطوعية التي حددتها الإدارة، وهي 60 وحدة في الساعة، وأن هذه المقطوعية كانت هي الدالة على مستوى طموح الجماعة. ويفترض أن الجماعة بعد النقل، قد احتفظت بهدفها هذا، وهو الوصول بالإنتاج إلى مستوى 60 وحدة في الساعة.

وقد حاول كرش، وفرنش مشكلات النقد هذه، بتطبيق مفهوم ليفين عن الاتزان شبه الثابت. وقد وضح لهما أن المهارة لم تكن متغيراً هاماً، ولكن كيف التعلم كان مرتبطاً أساساً بعداوة للإدارة لنقل العمال، وفقدان للأمل في الوصول إلى المعدل المعياري. ولكن الأهم من ذلك، معيار جماعي شديد الفاعلية، وخاصة في الجماعات المتماسكة.

والمفروض أن قوة الدافع إلى الإنتاج تزداد باقتراب الإنتاج الحقيقي من 60 وحدة إلا أنه كانت تعترض الوصول إلى هذا المستوى عوامل كثيرة منها: صعوبة العمل، وصعوبة زيادة الوحدات في المستويات العليا منه في المستويات المنخفضة ويؤدي مثل هذا الاتزان في حالات التوتر الشديد نسبياً إلى الإحباط، ومن ثم إلى عدوان في مجال العمل، وترك له. وقد أسفر تحليل ترك العمل في المصنع عن فروق ملحوظة بين المنحنيات في كل من الجماعات التي تغيرت، وتلك التي لم تتغير طرق إنتاجها، لا في المعدل فقط، ولكن في شكل المنحنى أيضاً. فالجماعة التي لم تتغير طرق الإنتاج فيها، بلغت الحد الأقصى في معدل ترك العمل عند اقترابها من المعيار – حيث تبلغ القوى المضادة السابق الإشارة إليها حدها الأقصى- أما الجماعة المنقولة، فلم يكن معدل ترك العمل فيها أعلى فقط، بل إن منحنى التوزيع فيها كان ذا قمتين، ويرتفع المنحنى بعد النقل مباشرة، ثم إلى درجة أعلى باقتراب الإنتاج من المعيار. ولكن بعد تجاوز المعيار (أي معيار الجماعة)

أظهرت كل من الجماعتين نقصاً ملحوظاً في معدل ترك العمل. وقد افترض أن هذه الفروق الملحوظة بين المعدلين، وبين شكل المنحنيين، ترجع إلى الفروق بين الجماعتين من حيث عداوتهما للإدارة نتيجة النقل، وكذلك إلى الفروق بين الجماعتين من حيث التماسك.

والخلاصة أن الباحثين قد افترضا - تطبيقاً لمفهوم ليفين عن الاتزان شبه الثابت أن الجماعة المنقولة تمثل اتزاناً بين القوى في مستوى منخفض. ويفسر هذا المستوى المنخفض في ضوء الاتزان بين ست قوى تعمل في الموقف، يسهل تبنيها، وضبطها. أما القوى التي تعمل على الحد من الإنتاج فهي:

1- صعوبة العمل.

2- تجنب العناء.

3- معيار الجماعة الذي يحدد الإنتاج في مستوى منخفض عن مستوى الشركة.

وتضاد هذه القوى الثلاث تعمل على زيادة الإنتاج وهي:

1- هدف الإنتاج المعياري (أي هدف الشركة).

2- ضغوط الإدارة عن طريق الإشراف.

3- المعيار الجماعي التنافسي.

إلا أن القوة الرئيسية التي تعمل على الحد من الإنتاج هي المعيار الجماعي الذي ينشأ جزئياً تعبيراً عن عدوان ضد الإدارة بسبب النقل، وجزئياً، أملاً في تغيير المعيار.

وقد قسم الباحثان - بناءً على هذه الافتراضات - العمال المنقولين إلى جماعات ثلاث:

أ- جماعة ضابطة نقلت بالصورة المألوفة، أي أن قسم الإنتاج في المصنع، قام بتغيير طرق الإنتاج، وحدد معدلاً جديداً أعلن للجماعة في اجتماع عام وشرح شرحاً كاملاً، وأخبر العمال بأن هذا التغيير ضروري.

ب- جماعة تجريبية أولى، اشترك ممثلون لها في إحداث التغيير، وفي تحديد المعدل الجديد.

ج - جماعتين تجريبيتين ثانية وثالثة، اشترك كل أفرادها في إحداث التغيير، وفي تحديد المعدل الجديد، وقد ساعد على ذلك صغر عدد أفراد الجماعتين، وقد تعرضت كل الجماعات الأربع (المجموعة الضابطة والمجموعات التجريبية الثلاث) بعد ذلك إلى نفس التغييرات في طرق الإنتاج.

وقد أظهرت الجماعة الضابطة انخفاضاً في الإنتاج بعد التغيير، بينما استعادت الجماعتان التجريبيتان: الثانية والثالثة، المستوى القديم بسرعة بل تجاوزتاه. أما الجماعة التجريبية الأولى، فإنها كانت وسطاً بين الجماعة الضابطة، والجماعتين الثانية والثالثة. وقد فسرت هذه النتائج على أن المشاركة في إحداث التغيير، وفي تحديد مستوى الإنتاج، تقلل من القوة التي تهدف إلى تخفيض المستوى تحت مستوى الشركة، كما تقلل من العدوان ضد الإدارة. فتتهيأ بذلك الفرصة للقوى التي تعمل على رفع الإنتاج إلى المستوى الذي يتحقق معه اتزان جديد.

يتضح من هذه الدراسة أن المشاركة في اتخاذ القرارات التي تتعلق بتغيير طرق الإنتاج عامل أساسي في الإقلال من عوامل الكف التي ترتبط عادة بالتغيير. وقد يكون تحليل كوش وفرنش للقوى المؤثرة في الإنتاج على أساس مفاهيم ليفين

تحليلاً مناسباً لمعالجة مثل هذه الظواهر. إلا أنه لا تتضح من تلك الدراسة أسباب فاعلية هذه المشاركة، أو كيفية تناولها بالشرح السيكولوجي.

ومهما يكن الأمر، فإن المشاركة أسلوب من أنجح الأساليب، وأقواها أثراً، وأوسعها استخداماً في تعديل سلوك الجماعة. وتبدو قوتها في حل مشكلات العلاقات بين الإدارة والعمال. كما تتمثل في الكثير من المشروعات والخطط، مثل: الإدارة المشتركة، المشاركة في الأرباح، ويبدو أن الزيادة في الإنتاج التي تؤدي إليها مثل هذه الخطط يمكن إرجاعها إلى الآثار السيكولوجية المترتبة على المشاركة أكثر مما يمكن إرجاعها إلى زيادة الدافع الناتج عن الباعث المالي. فالناس لا يعملون من أجل المال فقط، أو لأنهم طموحون فقط – وذلك رغم أهمية المال والطموح، ولكنهم يريدون أيضاً النجاح فيما يعملون فيه ويسعون إلى تقدير الآخرين لهم وإلى تقدير الذات. ويشير ذلك إلى أن الدافعية ليست متغيراً فردياً، وإلى أن قوتها ووجهتها تعتمدان على الموقف الاجتماعي الذي تنشأ وتعمل فيه. ذلك أن العامل نتيجة للمشاركة ينظر إلى نفسه، وإلى عمله نظرة جديدة، فتختفي بعض قيود الجماعة على الإنتاج، ويقوى الباعث لدى العامل لاقتراح التحسينات والتعديلات. وعن طريق المشاركة، يتحسن الاتصال، وتحسن الإدارة – نتيجة لذلك – القيام بعملها، كما يدرك العمال بصورة واقعية أهمية مختلف المشكلات والأساليب داخل المصنع. وأخيراً، تتحقق عن طريق المشاركة الظاهرة المألوفة من تقبل الجماعة لاقتراحاتها، لأنها تنشأ من جماعة العمل نفسها.

2- التفاعل والاتصال Intercation and Communication نشأت مشكلة الاتصال والتفاعل نتيجة تعقد البناء الاجتماعي في التنظيم الصناعي. ونحن إذا أدركنا قوة الجماعة في الحد من الإنتاج، وإذا أدركنا أهمية العلاقات بين الجماعات، شعرنا بالحاجة الشديدة إلى التحليل التفصيلي لطريقة العمل داخل الجماعة نفسها، أي تحليل عملية التفاعل. وكلما كبرت الجماعة وتفرعت عنها

جماعات تكبر بدورها أيضاً، وكلما تعقدت العلاقات داخل هذه الجماعات وبينها – زادت حاجتنا إلى فهم عملية الاتصال، وإلى فهم العوامل المتصلة ببناء الجماعة، والتي تسهل هذا الاتصال، أو تحد منه.

ولقد أسهمت في تحقيق هذا الفهم مدرسة التفاعليين، وهي تذهب مذهباً أعمق مما تذهب إليه السوسيومترية، فلا تهتم فقط بالتحليل البسيط لأنواع الوصلات أو الروابط التي تربط الناس داخل جماعة، بل تحاول تحديد أنواع الأدوار التي يقوم بها أعضاء الجماعة بعضهم بالنسبة للبعض الآخر وأنواع إشباع الحاجات التي يهيئونها بعضهم للبعض الآخر، وأساليب السلوك التي تميز تفاعلهم.

ونحن نلمس أثر كل من التحليل السوسيومتري البسيط الذي بدأه مورينو، وامتداداته في أساليب تحليل التفاعل في الدراسات التي أجريت في الميدان الصناعي. فقد وجد في بعض الدراسات ما يدل على أن تقسيم العمال طبقاً لاختياراتهم السوسيومترية يساعد على زيادة الإنتاج، وزيادة كفاءة الجماعة ونشاطها.

وقد درس فان زلست Van Zelst تأثير إعادة تقسيم العمال طبقاً للاختيار السوسيومترية، وذلك بين جماعات من عمال البناء والنجارة. وقد كان رئيس العمال يقسمهم إلى جماعات في أو كل يوم. وقد استخدمت في التجربة جماعة تجريبية قسم أفرادها تقسيماً سوسيومترياً، وجماعة ضابطة متكافئة معها. وقد وجد في نهاية التجربة أن الجماعة التجريبية تميزت بصورة ملحوظة عن الجماعة الضابطة في ازدياد الشعور بالرضا عن العمل، وفي انخفاض التكاليف، ونسبة ترك العمل.

إلا أنه وجد في بعض الدراسات الأخرى. أن أكثر العمال شعبية قد يكون أقلهم إنتاجاً. كما أن الجماعات التي تتساوى في قوة الصداقة بين أفرادها، قد تختلف اختلافاً كبيراً في مستويات إنتاجها. ومن الواضح أن نوع العلاقات داخل الجماعة

متغير هام، إلا أنه شديد التعقيد، ويجب النظر إليه في ضوء صلته بعدد كبير من العوامل الأخرى. فإذا كانت جماعة العمل مشحونة بعدد كبير من الاختيارات الموجبة والسالبة، كان لنا أن نتوقع تحديداً لكفاية الجماعة وتأثيرها. إلا أنه من الناحية الأخرى، إذا كانت الجماعة قد حددت لنفسها مستوى معيناً في الإنتاج، فإن الدرجة العالية من الاختيارات الموجبة تعمل على زيادة أثر هذا التحديد. ولكي نفهم هذه العوامل البنائية فهماً أكمل يتعين علينا بحثها في ضوء هدف الجماعة في موقف معين.

تجربة تريست وبامفورث Trest and Bam Forth توضح هذه التجربة أهمية التفاعل والاتصال بالنسبة لبعض المتغيرات الهامة في الصناعة. وخاصة تلك التي تتأثر في الأساليب، وقد تعرض الباحثان للتغيرات التي حدثت في الأساليب المتبعة في مناجم الفحم نتيجة التقدم الهندسي، والتي أدت إلى مشكلات اجتماعية. فقد كان الفحم يستخرج بجماعات تتكون كل منها من اثنين من العمال يقومان بالعمل كاملاً من تفكيك الفحم، وجمعه، وتحميله إلى خارج المنجم. إلا أنه وضعت بعد ذلك خطة أكثر كفاءة، وتقضي باستخدام جماعات كبيرة (من 40 إلى 50 فرداً) تتناوب العمل فيها فرق متخصصة ويفصل فيها زمنياً بين الوظائف، ويؤكد فيها جانب التخصص في العمل. وقد حدث في هذا النظام الجديد الكثير من الاضطراب مثل الغياب، والعدوان، والحد من الإنتاج...، بدأ أنها ترجع أساساً إلى سلسلة من المشكلات الاجتماعية والنفسية، ذلك أن جماعة العمل الكبيرة، في ظروف العمل بالمنجم، حرمت الفرد من دوره في الجماعة الأولية الصغيرة، وانقضت مرونة الجماعة في مواجهة حقائق البيئة المتغيرة، كما أن التخصص في وظائف المناوبة، خلف الكثير من الخصومات بين أفراد المناوبات المختلفة. ولم يكن هناك اتصال مباشر بينها، بعكس النظام السابق الذي كان يقوم فيه فردان معاً بكل الأعمال التي قسمت في النظام الجديد بين المناوبات. ونظراً لأن كل عمل مناوبة يعتمد على

عمل المناوبات الأخرى، فإن هذا التقسيم بين المناوبات كان عادياً إلى الشقاق وقد قام الباحثان بتحليل هذه المشكلة في ضوء التواترات الناشئة في بناء الجماعة، كما حاولا علاجها عن طريق:

أ- تكوين جماعات صغيرة داخل المناوبات.

ب- محاولة الإقلال من العزلة عن طريق تدريب كل عضو في أكثر من عمل واحد لزيادة المرونة في الدور.

ج- تعديل البناء الكلي للجماعات بحيث تتجاوب أنماط السلطة مع مطالب العمل بصورة أكفأ.

ومن حيث الاتصال، فإنه تواجهنا ثلاثة أسئلة:

1 - كيف يمكن للجماعات في ميدان العمل والصناعة، أن يتصل بعضها بالبعض الآخر أحسن اتصال ممكن فيما يتعلق بأغراضها وأساليبها بحيث تحسن العمل معاً داخل المجتمع؟

2 - ما هي أنسب شبكات الاتصال وأساليبه لتحقيق السرعة، والدقة، واليسر في الاتصال، وخاصة في مجال الصناعة التي تتزايد في تعقدها يوماً بعد يوم؟

3 - كيف يدل النمط المعين للاتصال الذي ينشأ في جماعة، على طبيعة تنظيمها، وكيف يمكن أن يكون علامة تشخيصية دالة على احتمال الاختلال في العمل؟

ونظراً لأن المصنع أو المؤسسة نظام اجتماعي تلعب فيه المكانات المتدرجة والمتباعدة أحياناً أدواراً هامة، فإن نقل المعلومات من أعلى إلى أسفل ومن أسفل إلى أعلى قد يتعرض لكثير من التصفية والتحريف، فضلاً عن اختلاف فهم دلالات الكلمات باختلاف المجال الاجتماعي، مما يتولد عنه الكثير من سوء الفهم ومن القلق.

ويمكن أن يكون الاتصال رسمياً، كما في اجتماع لجنة، أو غير رسمي مثل كلمة تشجيع عابرة. وقد يكون ذا وجهة واحدة، مثل دعاية تقوم بها الإدارة أو إذا وجهتين مثل التبادل الحر للآراء في مشكلة إنتاج. وقد يكون غير مباشر، أو وجهاً لوجه.

إلا أن الكثير من الإجراءات الإدارية، تشجع مع الأسف الاتصال ذا الوجهة الواحدة، مثل المنشورات، والإعلانات على اللوحات، أو الإذاعة، أو المحاضرات، أو المجلات، وكراسات التعليمات. وحتى في أساليب الاتصال ذي الوجهتين، كما يحدث في اللجان، فإنه كثيراً ما يحدد الاتصال، شعورياً أو لا شعورياً، فيمنع أحياناً التحدث في أمور معينة مثل نظام العلاوات والترقي.

ولا يقتصر الاتصال على الكلام أو الكتابة، ولكنه يشمل أيضاً التعبيرات الوجهية، والسلوك الفعلي. فلا جدوى من أن نكرر التعبير اللفظي عن احترام العامل دون أن يترجم ذلك إلى سلوك فعلي.

حجم المنظمة: يرتبط بموضوع الاتصال والتفاعل حجم المنظمة، وأحجام وحداتها. ويذكر آرجيل أن الاقتصاديين غير متفقين على حقيقة الصلة بين حجم المنظمة وكفائتها. فالبعض مثل سارجنت فلورنس وجد أن المنظمات الأكبر حجماً تكون أكثر كفاءة بينما يرى دينيسون أن هناك حداً أعلى من الفائدة يمكن أن يجني من زيادة الحجم، وأن زيادة المشاكل الإدارية تؤدي إلى نقص الكفاءة.

وقد سبق أن تعرضنا للصلة بين حجم الجماعة، ونسبة ترك العمل في دراسة تريست وبامفورث. ويلخص آرجيل عدداً من الدراسات تشير إلى نسبة الغياب تزداد بازدياد حجم المنظمة، وذلك بين عمال مناجم الفحم، والمصانع، والمخازن كما أن معدل الحوادث يزداد بازدياج حجم المنجم، ويزداد الشعور بالرضا عن العمل في المؤسسات الصغيرة، وفي المدن الصغيرة. وتبدو أن هذه النتائج تشير إلى التأثير الاجتماعي المرتبط بحجم الجماعة العاملة.

وثمة سؤال يرتبط بهذا الموضوع، وهو: ما هو أنسب حجم لمدى الضبط Span and Control ويقصد بمدى الضبط لمركز من المراكز بأنه عدد من الناس المسؤولين مسؤولية مباشرة أمام شاغل هذا المركز. ويذكر آرجيل أن معظم الأخصائيين يقدرون أن العدد المناسب هو 5 أو 6، أو أقل من ذلك في المستويات العليا. إلا أن العدد المألوف في الصناعة في أنجلترا هو 8 أو 9. وتشير بعض البحوث إلى أن الإنتاج يزداد عندما تنخفض نسبة العمال إلى المشرفين في مناجم الفحم إلى 15. إلا أن حقيقة الصلة بين هذه الزيادة وبين العدد، ليست من الأمور المؤكدة بعد.

الدور في الصناعة: يمكن أن نعالج الكثير من المشكلات في الميدان الصناعي في ضوء مفهوم الدور، ويعرف آرجيل الدور بأنه "السلوك المشترك لشاغلي مركز ما وخاصة تميز هذا السلوك عن السلوك في المراكز المجاورة". ويقرب هذا التعريف من مفهوم المعيار الجماعي، بل هو نفس الشيء إذا ضفنا عضوية الجماعية كمركز. ويميز آرجيل بين الدور و "تمثيل الدور" ويقصد من هذا الاصطلاح الأخير، التمثيل المتعمد لدور، وهو سلوك يميز الفرد عن غيره بعكس الدور، فهو مفهوم تنظيمي.

والفروق في السلوك بين المراكز المختلفة تتوقف على نوع التنظيم. ففي الصناعة تكون رتبة الشخص جانباً هاماً من جوانب مركزه. ويلخص آرجيل نتائج البحوث في هذا المضمار، بأن أصحاب الرتب العليا يكونون أكثر شعوراً بالرضا عن عملهم، وأقل غياباً، وأعلى ذكاءً، وأكثر استقراراً من الناحية الانفعالية. بل أن ستوجديل قد وجد فروقاً واضحة في أوقات العمل بين أصحاب الرتب المختلفة في البحرية. وقد وصف جاك Jagues العلاقة بين الجماعات في مصنع معين وصفاً تفصيلياً بعض الشيء، إلا أنه لا زال ينقصنا الكثير من التنسيق بين التعارف

بصورة تسمح بمعالجة الموضوع معالجة سيكولوجية منظمة من الناحيتين النظرية والتطبيقية.

ويرى آرجيل أن هناك ثلاثة عوامل تؤدي إلى التشابه في سلوك الأفراد الذين يشغلون نفس المركز، وهي: الاختيار، والتدريب، والبناء. فالاختيار يؤدي إلى إحلال أنواع معينة فقط من الأشخاص في المركز. والتدريب - الشكلي وغير الشكلي - يشكل الأفراد بالصورة المطلوبة. والبناء يتضمن أن كل فرد يتسجيب لمطالب مركزه الذي يمكن النظر إليه على أنه معقد من المنبهات. ويتصل ذلك بطبيعة الدوافع، وأنماط الاتصال، ومطالب العمل. وقد يكون السلوك المميز لمركز من المراكز نتاج واحد أو أكثر من هذه العوامل. فمثلاً، وجد هوايت في دراسته لمطاعم شيكاغوان "الجرسونات" من النساء ينزعن إلى البكاء لدرجة أكبر كثيراً مما هو عليه الحال بالنسبة للطهاة والعملاء، وقد نسب هوايت هذه النزعة إلى مركزهن الذي تتنازعه سلطات الطهاة والعملاء. إلا أنه من الممكن أن ننسب ذلك إلى عاملي التدريب والاختيار أيضاً، ويتطلب الأمر مواصلة البحث للتأكد من حقيقة الأسباب. ولا يعني ذلك إنكار وجود فروق فردية، رغم أنها أقل مما هي عليه بين أفراد المجتمع بصفة عامة. وترتبط هذه الفروق بالسن، والجنس، وسمات الشخصية.

أنماط القيادة:

لعل أهم نتيجة أدت إليها البحوث في ميدان القيادة من وجهة نظر الصناعة، هي النظر إلى القيادة، على أنها نتاج تفاعل بين شخصية القائد وخصائص الاتباع في موقف معين.

وقد كشفت دراسة قام بها شارتل Sharta عن أن وظيفة القائد (كما تتميز عن نشاطه) يمكن تحليلها على أبعاد ثلاثة هي: المحافظة على عضوية الأفراد في الجماعة، تسهيل التفاعل الجماعي، والإنتاج.

وقد درست العلاقات بين مركز القائد في الجماعة، وإنتاج الجماعة في سلسلة من الدراسات عن الإنتاج، والإشراف، والروح المعنوية وأشرف على هذه الدراسات مركز البحوث المسحية بجامعة ميشيجان بأمريكا. وقد أجريت هذه الدراسات في مكاتب شركات برودنشيال للتأمين على الحياة، وبين عمال السكك الحديدية، وقد قورن في هذا البحث بين المشرفين على أقسام ذات إنتاج فوق المتوسط، وبين أولئك المشرفين على أقسام ذات إنتاج دون المتوسط. فوجد أن المشرفين من الفئة الأولى يتميزون بما يلي:

1- كانوا أقل تعرضاً للإشراف من جانب رؤسائهم.
2- كانوا أقل اهتماماً بالإنتاج كهدف مباشر.
3- كانوا أكثر إشراكاً للعمال في اتخاذ القرارات.
4- كانوا أكثر تركيزاً - حول - العامل.
5- كانوا يصرفون وقتاً أطول في الإشراف، وأقل في الأعمال الإنتاجية المباشرة.
6- كانوا أكثر ثقة بأنفسهم من حيث دورهم في الإشراف.
7- كانوا يشعرون بأنهم يعرفون موقفهم بالنسبة للشركة.

وقد وجد بلز Pelz في دراسة مسحية لثمانية آلاف عامل في مؤسسة عامة أن الرضا عن المهنة يزداد بازدياد اهتمام المشرفين الشخصي بمرؤوسيهم، وبازدياد تقديرهم للعمل الجيد، وتشجيعهم لاشتراك العمال في اتخاذ القرارات.

ومن البحوث ذات الدلالة في هذا المضمار، البحث الذي أجرى في شركة إنترناشيونال هارفستر عن أنماط القيادة. وقد بدأ البحث بافتراض أن هناك أربعة أنماط أساسية للقيادة يمكن وصفها فيما يلي:

أ - القائد المعتمد Dependent Leader: أي القائد الذي يعتمد على توجيه، وتأييد الإدارة العليا. وهو يكون متيقظاً دائماً للقواعد والنظم، ويتمسك

بالإجراءات المقررة، ويعتبر نفسه أساساً، المنفذ لقرارات الرؤساء.

ب - القائد المكتفي ذاتياً Self - Sufficient Leader: وهو الذي يعتمد على معرفته وسلطته، وهو مستعد للتغاضي عن توجيهات السلطة العليا والقواعد المقررة، إذا رأى أنها لا تصلح لمعالجة الموقف المباشر، وهو يدير عمله بطريقته الخاصة، ويعتقد أنه يجب أن يتوفر له قدر كبير من الحرية.

ج - القائد اللبق Manipulative Leaer: وهو الذي يعتمد على اتصالاته الفردية لإنجاز العمل، وعلى المرونة في معالجته لمشكلات الإشراف على العمال. وهو يعتبر أن وظيفته هي العمل على أن يقوم العمال بعملهم على الوجه الذي يفضله، وذلك عن طريق الإقناع **والتأثير**.

د - القائد التكاملي Intergrative Leader: وهو الذي يستخدم المنهج "الديمقراطي" في حل المشكلات، والذي يعتمد على الاتصال الحر غير الرسمي، وعلى الاتفاق بدلاً من القواعد، أو المعرفة، أو السلطة. وهو يعتبر أن وظيفته هي تنسيق وحل مشكلات الاتصال والتفاهم.

وكانت الخطوة الثانية في هذا البحث هي الكشف عن المشكلات الرئيسية لرؤساء العمال، أي المشكلات المشتركة بين الكثير من الرؤساء، والتي قد تحل بطرق مختلفة بحسب نمط القيادة المفضل لدى المشرف. وقد كشفت الأسئلة الموجهة إلى رؤساء العمال، عن قائمة طويلة من هذه المشكلات، اختصرت إلى 21 مشكلة، مثل نقل المعلومات والأوامر، التعاون، دور قائد الجماعة، النظام والتأديب في العمل، دوافع العمل، تدريب المساعدين، معالجة الشكاوى الصغيرة، معالجة التكتلات، تقديم العمال الجدد... إلخ.

ثم أعد اختبار لقياس نزعة رئيس العمل إلى الالتجاء إلى نمط من أنماط القيادة الأربعة التي سبق ذكرها. وقد بنى كل سؤال في هذا الاختبار على موقف يتصل

بمشكلة من قائمة المشكلات، وأعطيت أربع إجابات مختلفة تمثل كل منها نمطاً من الأنماط الأربعة، تختار واحدة منها:

مثال من موقف يتصل بمشكلة "نقل المعلومات والأوامر":

الأوامر والمعلومات الروتينية يحسن نقلها بواسطة:

نشرة كتابية لكل عامل يهمه الأمر (المعتمد).

شرح تفصيلي للعمال الذين يهمهم الأمر (المتكفي ذاتياً).

التحدث إلى العمال في الفرصة المناسبة (اللبق).

التحدث إلى العمال بصورة غير رسمية لاستماع إلى اسئلتهم وتعليقاتهم (التكاملي).

ومن النتائج التي أسفر عنها هذا البحث ما يلي:

أ- لا يتحدد اختيار نمط القيادة بالخصائص الشخصية لرئيس العمل، مثل سنه، وتعليمه، وخدمته في الشركة، أو رتبته في المنظمة.

ب- يغلب أن يتبع الرؤساء الذين يعملون معاً في نفس المصنع، نفس النمط القيادي، ويحتمل أن يكون ذلك نتيجة لتأثير الإداريين، ونوع العمل في المصنع، وتقاليد المصنع، أو عوامل أخرى، يتميز بها الموقف. وقد تختلف أنماط القيادة اختلافاً ملحوظاً في المصانع المختلفة بالشركة الواحدة.

وفي بحث آخر بنفس الشركة كشف تحليل السلوك الفعلي للقادة الناجحين (كما اتضح من تقاريرهم عن أنفسهم، ومن تقارير رؤسائهم ومرؤوسيهم) عن عنصرين هامين في سلوك القائد، وهما:

1- مراعاة مشاعر العمال والاهتمام بحاجاتهم Consideration أي تأييد أعضاء الجماعة، ورفع معنوياتهم، والاهتمام الشخصي بحاجات المرؤوسين.

2- المبادأة بتحديد البناء Initiating structure أي أن يوضح لكل عضو في الجماعة ما يتوقع منه، وينسق عمله مع عمل الآخرين، وتوضح الأهداف والقواعد، وطرق العمل والمسؤوليات الفردية في الأقسام الإنتاجية. وقد أسفر البحث عن النتائج التالية:

أ- ينزع المشرفون إلى أن يسلكوا سلوك رؤسائهم.

ب- يفضل العمال المشرفين الذين يهتمون بحاجاتهم.

ج- المشرفون الذين يحصلون من رؤسائهم على أعلى التقديرات في الإنتاج، يغلب أن يهتموا "بالمبادأة بالناء" أكثر من اهتمامهم بحاجات العمال. أما في الأقسام غير الإنتاجية (مثل الصيانة، والخدمة) فالعكس هو الصحيح.

د- المشرفون الذين يحصلون على درجات عالية في كل من النوعين من السلوك: الاهتمام بحاجات العمال، والمبادأة بالناء، يغلب أن ينظر إليهم المرؤوسين على أنهم رؤساؤهم فعلاً، أي أن القيادة الرسمية تتفق في هذه الحالة مع القيادة غير الرسمية.

هـ- ترتبط "المبادة بالناء" بنسب عالية من الغياب، والشكاوى، ولكن لا يرتبط أحد العنصرين بالحوادث، أو ترك العمل.

قيادة الخط الثاني: تتناول البحوث القليلة التي أجريت عن قادة الخط الثاني، تأثيرهم على قادة الخط الأول، وتأثيرهم على أقسامهم، فقد وجد ستوجديل وسكوت مثلاً أنه في الحالات التي وصف فيها قادة الخط الثاني في البحرية أنفسهم بأنهم من ذوي النفوذ المرتفع (وذلك في مقاييس من نوع مقاييس ثرستون) اعتبر قادة الخط الأول أنفسهم منخفضين، أو "غير متأكدين" على مقياس للمسؤولية "كما أنه حين فوض الرؤساء الكثير من السلطة لمرؤوسيهم، كان هؤلاء المرؤوسون أعلى على مقياسي المسؤولية والسلطة، وكانوا يفوضون بدورهم سلطاتهم لمرؤوسيهم".

أما فيما يتصل بتأثير قادة الخط الثاني على أقسامهم، فقد وجد كامبل Cambell أن الدرجات التي حصل عليها 68 ضابطاً في عشرة غواصات على مقاييس المسؤولية، والسلطة وتفويض السلطة، لم ترتبط ارتباطاً دالاً بالتقديرات الرسمية للضباط، ولكنها ارتبطت بترشيحات المرؤوسين لهؤلاء الضباط لمراكز القيادة.

وفي بحث أجري خلال الحرب العالمية الثانية عن العلاقات بين مختلف الرتب في الجيش الأمريكي، قدر عدد من ضباط الصف بواسطة رؤسائهم، ومرؤوسيهم فأسفر التقدير عن تصنيفهم إلى ثلاث فئات هي:

أ- تقدير مرتفع من الرؤساء ومنخفض من المرؤوسين.

ب- تقدير منخفض من الرؤساء ومرتفع من المرؤوسين.

ج- تقدير مرتفع من كل من الرؤساء والمرؤوسين.

ثم سئل ضباط الصف بعد ذلك عن طرقة تصرفهم إزاء مرؤوسيهم في عدد من المواقف الغامضة المختلفة، فوجد أن أفراد الفئة الأولى يأخذون غالباً بوجهة نظر رؤسائهم، بينما يأخذ أفراد الفئة الثانية بوجهة نظر مرؤوسيهم. أما أفراد الفئة الثالثة، فقد وجد أنهم يتمسكون بقيم ومعايير رؤسائهم بطريقة لا تسيء إلى مرؤوسيهم. ويوضح هذا البحث أن أنسب الحلول يتمثل في سلوك أفراد الفئة الثالثة، سواء في الجيش، أو في محيط العمل، ولكنه يصعب غالباً تحقيقه.

ويتضح من هذه البحوث القليلة، إن فهمنا لأدوار القيادة في مجالات العمل والصناعات يمكن أن يزداد بازدياد ما يجري عن قادة الخط الثاني.

الفصل الخامس

علم الاجتماع والعلوم الأخرى

الفصل الخامس
علم الاجتماع والعلوم الأخرى

1- علم الاجتماع وعلم التاريخ:

يرتبط علم الاجتماع بالتاريخ ارتباطاً وثيقاً ذلك أن مجالات اهتمامها واحدة وهي الإنسان وعلاقاته، ورغم ذلك وما بين علم الاجتماع والتاريخ من صلة متينة ووثيقة واهتمامات متبادلة وتفاعل وتداخل مشترك فإن هناك من يقول بأن التاريخ يختلف ويبتعد عن علم الاجتماع للأسباب التالية:

أ- يدرس الحوادث التاريخية الماضية التي لا يمكن تكرارها أو وقوعها ثانية بأي صورة من الصور بينما علم الاجتماع يدرس حقائق ثابتة ونظريات نسبية تتعلق بالزمن في الماضي والحاضر والمستقبل.

ب- يهتم التاريخ بإيجاد وشرح وتحليل حقيقة أو حادثة أو شخصية معينة، بينما الاجتماع يدرس مجموعة من العوامل والحقائق دراسة عميقة تساعد على الوصول للأحكام والقوانين التي تفسر الظاهرة والعلاقة الاجتماعية تفسيراً عقلانياً.

وفي تقدير المؤلف إن الأمر خلاف ذلك حيث يتكامل العلمان فيحتاج عالم الاجتماع إلى تتبع فروع التاريخ مثل تاريخ الآداب والفسلفة والقانون والنظم والفنون والعقائد والتراث الحضاري ذلك أن تلك الاتجاهات من الدراسات التاريخية التي تعكس تاريخ الأم وتصور لنا عاداتها وتقاليدها وأعرافها ومعتقداتها هي في حقيقة الأمر الطريق أمام عالم الاجتماع لدراسة القوالب والأساليب التي تشكل الظواهر الاجتماعية والسلوك الجمعي. [إحسان محمد الحسن، 1988]

وعلى العكس من ذلك يشكل التاريخ الاجتماع Social History المعنى بوصف عادات الناس وأخلاقهم جزءاً هاماً من فروع علم التاريخ وذلك بالتداخل

مع فرع علم التاريخ الاقتصادي المترابط خعه بحيث أصبح التاريخ الاجتماعي والاقتصادي يشكلان فرعاً واحداً من فروع علم التاريخ وأصبح يعرف باسم (التاريخ الاقتصادي والاجتماعي) Socio – economic hsitory، ولم تعد مجالات ذلك الفرع المركب تقتصر على دراسة الاقتصادي السياسي للظاهرة الاجتماعية فحسب بل أصبح يشمل فوق ذلك دراسة تطور المجتمعات Evoluation، وذلك في ظل اتساع مفهوم التغير الاجتماعي Social Changing والذي يعني بالمجتمعات والتغيرات التي تحدث في وظائف بعض النظم المحددة ويعاد ثانية من خلال تلك التغيرات تحديد الأدوار الاجتماعية، في ظل تلك المتغيرات اتسع دور علم التاريخ الاجتماعي الذي أصبح يمثل علماً مشتركاً بين علمي التاريخ والاجتماع وأصبح يعني بدراسة الظاهرة الاجتماعية من علاقات وأوضاع اقتصادية وتأثيرها على القيم والأخلاق والعادات وعلى مجمل الحركة السياسية، وانطلاقاً من ذلك يمكننا القول أن علم التاريخ الاجتماعي أصبح يشكل علماً بينياً يجمع بين التاريخ (الزمن) وبين المجتمع (المكان) وبين الاقتصاد (النشاط الإنتاجي) وما يرتبط بزوايا ذلك المثلث من علوم أخرى.

وانطلاقاً من هذه الصلات الوثيقة التي تربط علم الاجتماع بالتاريخ يؤكد (إبراهيم عثمان 1999) على أن علم الاجتماع بدون الرجوع إلى حقائق التاريخ يكون علماً ضحلاً خفيف الوزن، كما أن التاريخ لكي يرسى حقائق وصورة المجتمعات التي يعني رجاله بها على أسس علمية فإنه يجب على المؤرخين أن يستفيدوا من النظريات الاجتماعية ويصححوا حقائقهم في ضوء ما تقرره القوانين التي تسير وفقاً لها ظواهر العمران، كما يجب عليهم أن يخضعوا مادة التاريخ للمنهج النقدي التحليلي وبدون الالتزام بهذه الأسس في نظره يصبح التاريخ ودراسته نوعاً من دراسة الأدب الرخيص والقصص الشعبي الدارج. (إبراهيم عثمان 1999)

ولذلك فإن الباحث في التاريخ الاجتماعي بشكل خاص والمؤرخ بشكل عام عليه أن يدرس طبيعة الإنسان والعوامل الاجتماعية والاقتصادية المؤثرة فيه مع دراسة بنية المجتمع ومكوناتها لكي يكون قادراً على تحليل وشرح الحادثة التاريخية بحيث يفهمها القارئ ويلم بأطراف محتوياتها ومضامينها الموضوعية والذاتية ويمكننا تحديد طبيعة التعاون المطلوب بين عالم الاجتماع والمؤرخ في نقطتين أساسيتين هما:

أ- على عالم الاجتماع أن يزود المؤرخ بالأحكام والقوانين الاجتماعية التي تفسر طبيعة المجتمع البشري ورسم العلاقة المنطقية بين مؤسساته المختلفة.

ب- على المؤرخ أن يزود عالم الاجتماع بمعلومات تاريخية قيمة تكشف له أصل وحقيقة النظام الاجتماعي بما فيه من عادات وتقاليد وقيم وسلوك ومؤسسات ترجع في وجودها وعلاقاتها إلى الماضي وليس الحاضر. (إحسان محمد الحسن، 1999)

2- علم الأنثربولوجيا الاجتماعية وعلم الاجتماع التربوي:

رغم العلاقة الوثيقة بين علم الاجتماع والأنثروبولوجيا الإقليمية إلا أن هناك اختلافين أساسيين هما:

أ- أن علم الاجتماع قد نشأ اعتماداً على الفلسفة والتاريخ والفكر السياسي والمسح الاجتماعي.

ب- أن علم الأنثربولوجيا الاجتماعية قد نشأ اعتماداً على أسس من علم الحياة والأجناس.

ورغم ذلك يمكن القول أن الجذور النظرية والتطبيقية لعلم الاجتماع هي جذور أنثروبولوجية طالما أن المجتمع المعقد الذي يتخصص في دراسته علم الاجتماع متأصل في المجتمع البدائي البسيط الذي هو موضع دراسة علم الإنسان أو ما

يرادفه وهو (علم الأنثروبولوجيا) بيد أن هنالك فارقاً جوهرياً بين العلمين هو أن عالم الأنثربولوجيا معني بدراسة المجتمعات الصغيرة التي تختلف في طبيعتها تمام الاختلاف عن مجتمعاتنا من حيث أنها شبه ثابتة لا تعرف التغير الاجتماعي إلا بنسبة ضئيلة (الحواة - القرادتية - الغجر - الحرف الوضعية... إلخ) ومثل هذه المجتمعات الهامشية في أغلب الأحوال لا تسجل تاريخاً مكتوباً لها ولذلك يتعذر استخدام المدخل التاريخي لدراستها، لكن هذا المجال الذي حظي باهتمام علم الأنثربولوجي الاجتماعي قد شهد تطورات هامة نشأت عن وصول الأفكار والتكنولوجيا والعلاقات الاجتماعية المتطورة إلى تلك المجتمعات البدائية فأخرجتها من عزلتها وبدأت إثر ذلك وتيرة التغير الاجتماعي فيها تكون أكثر سرعة.

من هذا المنطلق بدأ التداخل الكبير بين علم الأنثربولوجيا وعلم الاجتماع حيث اضطر العلماء في العلم الأول إلى دراسة تلك المجتمعات بمعايير أخلاقية وقيمية لا تختلف كثيراً عن مثيلاتها التي يستخدمها علم الاجتماع في دراسته للمجتمعات المتطورة والمعقدة، وشيئاً فشيئاً أصبحت النظريات إلى علم الأنثربولوجي الاجتماعي كعلم معنيّ بالمجتمعات البدائية فقط تأخذ طريقها السريع إلى التغير وتداخل علم الاجتماع مع علم الأنثربولوجيا في مجالات البحث المشتركة مثل جماعات القرابة والمجتمعات الصغيرة وغيرها رغم استمرار الاستقلال لكل علم في ضوء اختلاف المصطلحات والمفاهيم وأدوات ومناهج البحث والدراسة وإن كانت تلك الاختلافات نسبية من حقل وموضوع إلى آخر ومن عالم إلى غيره.

وقد سبق علم الاجتماع الحديث علم الأنثربولوجيا في الظهور كما اهتم المتخصصون فيه بمجالات عديدة ومشتركة مع بعض فروع علم الاجتماع وكانت لهم إسهامات في نشأة علم الاجتماع الاقتصادي وتطوره ومن أشهر علماء الأنثربولوجيا مارسيل موس ومالينوفسكي اللذان اهتما بتحليل النظم الاقتصادية البدائية مثل علاقات الملكية والميراث والتبادل والنقود والعمل وارتباط تلك النظم

بنوعية البناءات القبلية والعائلية والنظم الدينية والعقائدية والعادات والتقاليد الشعبية، وعلى ذلك يمكن القول أن علم الأنثربولوجيا يعتبر مدخلاً هاماً لدراسة الظواهر الاقتصادية.

ولا تختلف كثيراً مناهج وأساليب وطرق وأدوات البحث في علمي الاجتماع والأنثربولوجيا التي يستخدمها علماء هذين العالمين في تحليلهم للظواهر الاقتصادية والمجتمعية. (إحسان محمد الحسن، 1999)

إلا أن هناك بعض القواعد الخاصة لكل علم في البحث وأدواته وذلك على النحو التالي:

1- يستخدم علم الأنثربولوجيا الاجتماعية طريقة المشاهدة والمشاهدة بالمشاركة وفي أحيان معينة يستعمل طريقة المقابلة الرسمية في جمع معلوماته من الحقل الاجتماعي الذي يبحثه.

2- يستخدم علم الاجتماع طريقة المقابلة الرسمية التي تستخدم أسلوب البحث الميداني ويلتزم الباحث بها في تحليل ووصف البيانات الرسمية الاجتماعية التي يحصل عليها في موضوع بحثه.

3- قد يستخدم عالم الاجتماع طريقة المقارنة والطريقة التاريخية في اشتقاق معلوماته وتحليل حقائقها، كما يستخدم طريقة التجريب في دراسته للجماعات الصغيرة.

ورغم تلك الاختلافات إلا أنه يمكن القول بأهمية علم الاجتماع لعالم الأنثربولوجي والعكس صحيح فالأول يزود الثاني بمعلومات تفصيلية عن ماهية الموضوع وطبيعته وما سوف يعرض للمجتمع البدائي من تغيرات حضارية في ضوء خروجه من هامشيته وبدائيته وفق التطورات الاجتماعية والاقتصادية والتكنولوجية والمؤثرات المختلفة التي نشأت حديثاً وتتزايد يوماً بعد يوم أما العالم الأنثربولوجي فيزود عالم الاجتماع بمعلومات هامة ومفيدة عن أصل نشوء

المؤسسات الاجتماعية والعادات والتقاليد والقيم والأديان لكي يستخدمها عالم الاجتماع في فهم واستيعاب الحياة المعقدة للمجتمع الذي يدرسه. (إحسان محمد الحسن، 1988)

3- الجغرافية وعلم الاجتماع التربوي:

حينما أشار المؤلف حديثه عن فروع علم الاجتماع على أن أحد هذه العلوم هو علم (الأيكولوجيا الاجتماعية) وفصل ذلك كان هذا يعني أن علم الاجتماع وثيق الصلة بالجغرافيا على اعتبار أن العلمين يشتركان معاً في دراسة الظواهر المناخية والبيئية وتأثيرها على الإنسان والجماعة، وقد أشار المؤلف إلى إدراك الإغريق وابن خلدون المبكر للتأثيرات المناخية على الإنسان وكذلك التأثيرات البيئية المختلفة مثل الصحراء والماء والبرد والحر وغير ذلك.

وقد تبنى مونتسكيو المفكر الفرنسي الشهير صاحب كتاب (روح القوانين) نظرية تأثير الطبيعة والجغرافيا على طبائع الأمم ليكمل ما بدأه سابقوه في هذا المجال. (زينب الخضري، 1998)

وفي تقدير (العادلي 1995) أن ابن خلدون ومن قبله الإغريق ومونتسكيو قد غالوا في تقدير العوامل الجغرافية ومبلغ تأثيرها في شؤون الحياة الاجتماعية ذلك أن الفرد في تقديره ليس كما يعتبره الجغرافيون قطعة من الأرض التي يعيش عليها وإنما هو يتكيف ويخضع لبيئته الجغرافية ولكنه قبل هذا وبعده هو الكائن الوحيد الذي يستطيع أن يخلق البيئة التي تلائمه (العادلي فاروق، 1995)، يبقى القول أن هناك تأثيراً وتأثراً بين علم الاجتماع والجغرافيا وخصوصاً علم الاجتماع الاقتصادي وخاصة العلاقة بين الموارد والغذاء والسكان وفي ضوء ذلك خرجت نظرية روبرت مالتوس عن التزايد السكاني والفجوة بينه وبين حجم الإنتاج الغذائي وخطورة وتداعيات ذلك.

وقد عاب علماء الجغرافيا على بعض علماء الاجتماع الاقتصادي مثل آدم سميث إهمالهم العوامل الجغرافية وتأثيرها على الاقتصاد والظواهر المرتبطة بذلك، ولكن ذلك لا يعني أن هناك تقارباً وتداخلاً بين مناهج الدراسات الجغرافية الاقتصادية وعلم الاجتماع الاقتصادي من حيث منهج الدراسة الإقليمي أو المحلي وأهمية دراسة الحرف الاقتصادية وارتباطها بالمجتمعات البشرية أو ما يعرف بتوزيع العلاقة بين الموارد والسكان وتفسيراتها المختلفة وفي السنوات الأخيرة اهتم المتخصصون في مجال الجغرافيا الاقتصادية وعلم الاجتماع الاقتصادي بمعالجة العديد من الظواهر المشتركة مثل التكتلات الاقتصادية العالمية (السوق الأوروبية المشتركة - مجلس التعاون الخليجي - الآسيان... إلخ) والتوزيع للدخول والسكان ومشكلات الفقر والبطالة وغيرها وإن اختلفت لدى كل علم المداخل والمناهج التي يستخدمها في بحثه لتلك المشكلات. [محمد عبد الرحمن، 1992]

4- السياسة وعلم الاجتماع:

يهتم علم السياسة بجوانب أساسية ثلاثة هي:

1- الجانب الوصفي وفيه يتم دراسة التنظيم الرسمي للحكومات والإدارات المحلية وأسس الإدارة العامة.

2- الجانب العملي وهو دراسة المشكلات التطبيقية في التنظيم السياسي والحزبي والإجراءات.

3- الجانب الفلسفي وفيه تدرس النظريات السياسية ومنطلقاتها ونقدها وأبعادها المختلفة والسلوك السياسي والقيادة والجماعات الضاغطة والرأي العام وعلاقة الدولة بالأفراد والأصول الفكرية والدينية للنظم السياسية والاقتصادية. [إحسان محمد الحسن، 1988]

وقد بدأ تأثير علم الاجتماع في مجال الدراسات السياسية حينما بدأ الدارسون في علم السياسة في تحويل اهتمامهم لدراسة السلوك السياسي والعلاقة المتبادلة بين

السلوك والنظم السياسية وعلاقة ذلك بالنظم الاجتماعية الأخرى، وقد استعار علم السياسة المفاهيم والرؤى والمنطلقات الاجتماعية في دراسة الكثير من القضايا المتداخلة لينشأ عن هذا ظهور ما عرف باسم (علم الاجتماع السياسي) الذي يجمع في اهتمامه بين الاهتمام بالنظم السياسية وكذلك الاهتمام بالاجتماع العائلي أو الديني والعلاقات المتداخلة والتأثير بينهما.

وقد ظهر علم الاجتماع السياسي بعدما أمكن التمييز بين ما هو سياسي وما هو اجتماعي اعتباراً من سنة 1840م بعد النقد الذي وجهه كارل ماركس لفلسفة هيجيل وقيام عالم الاجتماع الألماني فون ستاين بتحليل تاريخ الحركات الاجتماعية في أوروبا في القرن 19، وقد تزامن ذلك مع ظهور مصطلح المجتمع المدني Civil Society الذي ساعدت أفكار هوبز ولوك وروسو وهيجيل في تكوينه ونشأته.

لكن ذلك لا يعني استقلالية كل علم حيث ظلت هناك فروق أساسية بين علم الاجتماع وعلم السياسة هي:

1- أن أهمية مجالات البحث السياسية الخاصة بالنظم السياسية ومشكلاتها وإطارات توزيع القوة والنظام في المجتمع استدعت احتفاظ علم السياسة بمفهومه ومجاله العام المستقل.

2- أن انصراف اهتمام علماء السياسة بشكل عام إلى التركيبات السياسية والأنساق الرسمية الحكومية والإدارة في المجتمعات المتقدمة بشكل يفوق أي اهتمام آخر كان انصرافاً كبيراً واستحوذ ذلك على جل اهتمامهم وهو ما جعل علم الاجتماع السياسي في المرتبة الثانية قياساً إلى ذلك.

3- أن هناك تركيز من علماء الاجتماع المحدثين على الملاحظ الدقيقة للسلوكيات العقلية متجاهلين الإطار القانوني والسياسي الذي تتم من خلاله دراسة هذه السلوكيات.

4- أدى ما يمكن أن يسمى ما يجوز لنا أن نسميه علم الاجتماع لميادين الدراسات السياسية إلى ظهور أبحاث سطحية خصوصاً في أمريكا وقد افتقرت تلك البحوث إلى دقة المنهج العلمي والإحصائي واختلفت وتضاربت وضعفت النتائج التي وصلت إليها.
5- أن هناك كثيراً من الشكوك التي تساور علماء الدراسات السياسية حول صدق نتائج البحوث السوسيولوجية ودلالاتها في مجال السياسة وظهور ما يبرر هذه الشكوك من البحوث التي أثبتت نتائجها العكسية على غير ما قال به العلماء الذين أجروا تلك البحوث صدق ودقة هذه الرؤية والشكوك.
6- أن حقل علم الاجتماع أوسع بكثير من حقل العلوم السياسية فهو يشتمل على الحياة الاجتماعية كلها ومن داخلها المؤسسات والقيم والمقاييس والمثال والعادات والتقاليد والأديان على حين تختص العلوم السياسية بدراسة المؤسسات السياسية والعلاقات السياسية بين الدولة والمجتمع.
7- تعني الدراسات السياسية بالمؤسسات السياسية والأحداث والظواهر السياسية التي تقع في المجتمع بينما يتخصص علم الاجتماع ويهتم بالأسباب والنتائج الاجتماعية التي تنش عن السلوك ومختلف العلاقات الاجتماعية.

يبقى القول الفاصل للمؤلف هنا وهو أن هناك قواسم مشتركة بين علمي الاجتماع والسياسة تتمثل في اشتراكهما في تبني نظرة شاملة للتنظيم الاجتماعي من خلال ظواهر السياسة كالمعاهدات والاتفاقات والحركات السياسية والحروب والسلطات وتلك أمور تكتسب مدلولات علمية وآفاق واسعة حينما تدرس وتحلل في ضوء البناء الاجتماعي بحيث يصبح الواقع السياسي متفاعلاً مع الواقع الاجتماعي.

ويمثل علم الاجتماع السياسي Political Sociology علماً مشتركاً ذا أهمية خاصة بعد أن تبلورت مفاهيم ومصطلحات اجتماعية جديدة مثل النسق الاجتماعي

والجماعات السياسية ونظرية بناء القوة والقيادة والنخبة السياسية وتكونها ودورها واستعملت في تفسير ذلك وتحليله طرق منهجية وعلمية متطورة. [إحسان محمد الحسن، 1988]

5- الاقتصاد وعلم الاجتماع التربوي:

ظهرت كتابات هامة في القرن 19 الميلادي توضح أهمية علم الاجتماع كمدخل لفهم ودراسة علم الاقتصاد منها مقولة ألفرد مارشال والتي علق فيها على أفكار (أوجست كونت) فقال إنه إذا وجد العلم الاجتماعي العام فإن الاقتصاد سوف يكون سعيداً بأن ينضم إليه وأن علينا أن نسعى بكل جهدنا لتحقيق ذلك، ويبدو ذلك مدخلاً هاماً يفسر العلاقة بين علمي الاجتماع والاقتصاد وقد سبق ذلك في النصف الثاني من القرن 19 ظهور آراء علماء اقتصاديين ترى ضرورة الاهتمام بعلم الاجتماع وتحترم إسهاماته في النظرية الاقتصادية وقد ناقش أوجست كونت كثيراً من الآراء المنهجية التي يعتمد عليها الاقتصاد السياسي ورأى أنه من الصعب على علم الاقتصاد أن يدرس بعيداً ومعزولاً عن المجتمع، وعلى العكس من ذلك ظهر مجموعة من علماء الاقتصاد البريطانيين الذين يرون ضرورة أن يركز علم الاجتماع اهتماماته ويترك شؤون علم الاقتصاد وطرقه المنهجية والتحليلية لعلمائه فهم أدرى به وأجدر بفهمه وفهمها. [بوتومور، 1999]

ولكن التطورات السريعة والحادثة التي شهدها علم الاجتماع في أواخر القرن 19 الميلادي وأوائل القرن العشرين عجلت بالمزيد من التداخل واتساع علاقات التأثير والتأثر بين علمي الاجتماع والاقتصاد. [عبد الله حسن عبد الرحمن، 1998]

وقد اختلطت تلك العلاقات حيث أسهم علماء الاجتماع في فحص أوجه النقص في النظرية الاقتصادية وأسهموا في دراسة الظواهر الاقتصادية المختلفة، ومن أهم مؤلفات علماء الاجتماع في ذلك كتاب لوي (الاقتصاد وعلم الاجتماع) وكذلك كتاب العالم الاجتماعي الألماني الشهير ماكس فيبر (الاقتصاد والمجتمع). وقد أسهم

علماء الاجتماع إضافة إلى ما سبق في دراسة جوانب هامة من التنظيم الاقتصادي مثل (نظام الملكية - تقسيم العمل - المهن... إلخ) أما التداخل الكبير بين علمي الاجتماع والاقتصاد فقد تمثل في أعمال المفكر الاجتماعي الشهير آدم سميث.

6- علم النفس وعلم الاجتماع التربوي:

في التحديد العلمي لمجالات اهتمام علم النفس يبدو أنه معنى في المقام الأول بدراسة الاستعدادات والقدرات التي تنطوي عليها الطبيعة الإنسانية والملكات والإمكانات والعمليات العقلية ومظاهر السلوك الفردي، ولما كان الإنسان لا يعيش فرداً منعزلاً وإنما يعيش في المجتمعات والحياة الإنسانية فإن تلك الأمور النفسية السيكولوجية التي تمثل محور اهتمامات علم النفس لا بد أن تقيم علاقة تأثير وتأثر مع المجتمعات الإنسانية التي لا يستطيع الفرد أن يعيش بمعزل عنها. (عبد الله حمد عبد الرحمن، 1998)

ولا شك أن دراسة العلاقات المنطقية بين الفرد والجماعة من جهة وبين علم النفس من جهة أخرى لا بد أن تقودنا إلى نتيجة مفادها أن الفرد جزء هام بالنسبة للجماعات والعكس من ذلك صحيح والنتيجة المباشرة لذلك أن أي قرارات أو أحكام أو سلوكيات أو قيم تؤمن بها الجماعة ليست في واقع الأمر إلا قرارات وسلوكيات أفراد تلك الجماعة. (إحسان محمد الحسن، 1988)

وقد تبنى عدد من علماء الاجتماع مثل كارل ماركس وإميل دور كايم وجوستاف لوبون فكرة العقل الجمعي أو الفكر الجماعي التي تقول بأن الفرد ما هو إلا مادة أولية تتأثر وتتكيف بمحيطها الاجتماعي، ودون الدخول في تفاصيل جدلية حول هذا الموضوع يتضح بالاستنتاج أن علم النفس ومجاله المعلوم هو النفس البشرية والسلوكيات الفردية والجمعية بشكل عام يرتبط بعلاقة قوية مع علم الاجتماع في ظل التأثر الطبيعي للمسائل السلوكية والسيكولوجية للفرد بالوسط الجمعي وعناصره المختلفة ومثال ذلك أن ذكاء الفرد وخياله وتصوراته ومدركاته

الحسية والعقلية لا يمكن أن تكون فردية خالصة وإنما تستمد بعض أصولها ومصادر من المجتمع، وعلى ذلك نجد كثيراً من الظواهر السيكولوجية مثل القيادة في المجتمع والزعامة والشخصية واتجاهات الرأي العام وموجات الجرائم والهزات الثورية والقوى المؤثرة في نفسية الجماهير، كل هذه الظواهر وما آل إليها قد تبدو في ظاهر الأمر ظواهر فردية ولكنها ترجع في أصولها وجوهرها إلى دوافع وأسباب اجتماعية، ويجب أن تكون محط اهتمام الدراسات الاجتماعية، وقد انفرد راد كليف براون في كتابه (علوم المجتمع الطبيعية) بتحديد لاتساق عمل واهتمامات علمي النفسي- والاجتماع فهو يرى أن علم النفس معنيّ بدراسة النسق الاجتماعي ولذلك فإنه يرى من العسير تحقيق التكامل بين هذين العلمين.

وتبدو تلك النظرة فردية متطرفة حيث ظهرت أبحاث بالغة الأهمية في علوم مختلفة أجراها بعض غير المختصين فيها، وعلى العكس من براون ظهرت دعاوى كثيرة تطالب بمزيد من التكامل بين العلمين ومن أصحابها جيرث وميلز في كتابيهما (الشخصية والبنية الاجتماعية) حيث اعتبراً أن ميدان الدراسة في علم النفس الاجتماعي هو التفاعل بين الشخصية الفردية والبناء الاجتماعي. (بوتومور، 1999)

من ذلك كله كانت الصلات والتداخل والعلاقة بين علم الاجتماع وعلم النفس ونشأت كثيرة من الدراسات النفسية التي تستعين بعلم ومناهج ومنطلقات علم الاجتماع لدراسة الشخصيات الفردية وتبين الظواهر الاجتماعية المؤثرة فيها.

كما اهتمت دراسات علم النفس بدراسة العلاقات السيكولوجية في تفاعلها مع العوامل الاجتماعية، ونشأ عن ذلك فروع مشتركة تأخذ مضامينًا ومناهج مشتركة أو تستعين بها في دراسات علم النفس الاجتماعي وعلم نفس الشعوب وعلم الاجتماع النفسي، وعلم النفس الجنائي وعلما لنفس الحربي وعلم النفس الصناعي ودراسات الرأي العام. (تماشيف نيقولا، 1983)

والقراءة في تلك العلوم الفرعية تمثل دليلاً على أهمية تلك العلاقة وتداخلها بين علم الاجتماع وعلم النفس وتكاملها بحيث تفتقر إلى بعضها إذا حرمت من ذلك البعض وذلك كالدراسات التي تتناول (الصغار) الأحداث ومسائل الانتحار والانحراف وغير ذلك رغم تبني كل علم من هذين العلمين لوجهات نظر مختلفة حيث يعني علم النفس إجمالاً بالسلوك الفردي والفرد وحاجاته ودوافعه في نطاق التكوين الشخصي بينما يعنى علم الاجتماع بالطريقة التي تقوم بها علاقة الفرد بغيره ومجتمعه وتفاعله مع ذلك المجتمع ومصادر الدوافع البشرية في نطاق الأفكار والقيم الاجتماعية. (الداهري صالح، 2005)

علم الأخلاق والأحصاء والأديان والمقارنة وعلم الاجتماع التربوي:

والمؤلف يشير إلى أن علم الأخلاق ذلك العلم النظري الفلسفي الذي يبحث الخير والشر واللذة والألم والحسن والقبح والجبر والاختيار بحثاً مجرداً، فإننا نقصط بعلم الأخلاق ما تعارف عليه علماء الاجتماع باسم (علم الأخلاق الوضعي) وهو معنى بالأخلاق الاجتماعية ويدرس الظواهر الخلقية في المجتمع في ضوء مفاهيم ومناهج البحث وأدواته في علم الاجتماع.

أما الغرض من ذلك العلم بهذا المفهوم فهو الوقوف على طبائع الشعوب وأخلاقها العامة وأخلاق الطبقات الاجتماعية وعوامل تشكيلها الاجتماعية والعقائدية والإنسانية ومؤثراتها وتأثيراتها والتيارات الأخلاقية التي تظهر في المجتمعات (تيار الانحلال والعرى - تيار التطرف - تيار اللامبارة... إلخ).

والأمر الهام هنا أن تلك المسائل لا تدرس على شكلها الصحيح وبمنهج علمي متكامل إلا إذا تناولها علم الاجتماع وباحثوه بأدواتهم وغوصهم في أعماق تلك التيارات وتحليلهم لدوافعها الاجتماعية والنفسية والاقتصادية والدينية وتأثيراتها مستخدمين أدوات عديدة وعلوم مساعدة مثل علم النفس الاجتماعي والإحصاء

وغير ذلك، ومن هنا تكون وتنشأ العلاقة والتداخل بين علم الاجتماع وعلـم الأخـلاق الاجتماعيـة إذا صـح التعبير. (عبد الهادي الجوهري، 1991)

يبقى القول في إجمالنا للحديث عن علاقة علم الاجتماع مع العلوم المختلفة أن علم الاجتماع أصـبح من التطور والنضج والأهمية بحيث تعددت علاقاته وتداخلاته وتأثيره وتأثره بالعلوم الأخرى وغدا وجوده ودوره وميدان عمله من الضرورة بحيث لا يمكن أن تغفلـه أو تتجاهلـه الدراسـات والبحـوث المختلفـة أو بالأقل أصبح عليها في كثير من أعمالها أن تنظـر في موضـوعاتها مـن منظـور اجتماعـي، وإلى مـا سـبق مـن العلوم التي يتفاعل معها علم الاجتماع هناك علوم أخرى يحسن بنا مثـل علـم الأديـان المقـارن والتشريـع والبحوث اللغوية وما إليها من الدراسات التي يستعين بها عالم الاجتماع في تحليله للحياة الاجتماعيـة، كـما يدخل علم الإحصـاء واسـتخدام المنـاهج الرياضـية في تحليـل الظـواهر الاجتماعيـة الإضـافية ويصـبح مـن الأهمية إلى علم الاجتماع بحيث يعتبر ذلـك العلـم مـن المنـاهج الأساسـية في إجـراء البحـوث والدراسـات الاجتماعية حيث لم تعد الدراسات المختلفة في هذا المجـال تكتفـي بالدراسـات الوصـفية وإنمـا تحتـاج إلى مناهج الإحصاء لتحليل الظواهر الاجتماعية إحصائياً وعددياً وهو ما يعرف باسـم (المـنهج الكمـي) وينشـأ عن ذلك كله أحكام ونتائج أكثر دقة في صور إحصائية ورسوم بيانية، وأصبح هنـاك فـروع مـن فـروع علـم الاجتماع يسمى (الإحصاء الاجتماعي) يستعان به في قياس الظواهر الاجتماعيـة وتحليـل العلاقـة وأطرافهـا والوقوف على آثارها المتبادلة مع المجتمع. (مصطفى الخشاب، 1978)

وهناك من يرى أن هناك بعداً تاريخياً يربط الإحصاء بعلم الاجتماع قبل أن ينفصـل الإحصـاء كعلـم مستقل أكاديمي ويمتد ذلك البعد ليشتمل معه على التاريخ حيث استخدمت تلـك الإحصـاءات تاريخيـاً في تحديد المكونات الاجتماعية لطبقات

المجتمع في بعض العصور التاريخية بما يشير إلى قدم العلاقة وأهميتها بين علمي الإحصاء والاجتماع. (محمد حاكم، 2000)

التدريب في الصناعة:

ناقشنا في الفصل السابق الأسس العامة لاختيار القادة وتدريبهم، وهي أسس تجد أوسع مجالاتها التطبيقية في ميدان الصناعة والعمل، لأنها تتفق في أهدافها مع التطورات التي حدثت في هذا الميدان والتي عرضنا لها في الفقرات السابق، ولذلك فإننا لن نعيد سردها في هذا الفصل. ونكتفي ببعض الملاحظات التي تتصل بصورة مباشرة بالميدان الصناعي.

يجب أن يراعي برنامج التدريب في المجال الصناعي عدداً من العوامل الهامة يمكن أن نلخصها فيما يلي:

1- التعرف على الحاجات التدريبية التي تشكل الأهداف المعينة للتدريب.
2- التعرف على المعارف والمعلومات الميسورة التي تحدد مادة التدريب.
3- التعرف على الخبرات التعليمية، ونواحي النشاط، والمصادر المختلفة التي تحدد الطرف التي تختار للتدريب.
4- التعرف على أساليب تقييم التدريب حتى يمكن القيام بمراجعة مستمرة منتظمة للبرنامج في تقدمه.

ويمكن التعرف على هذه العناصر السابقة عن طريق توجيه استفتاءات، وإجراء مقابلات مع الرؤساء والمشرفين، والعمال، يطلب منهم فيها مثلاً، ذكر الجوانب التي يقدرون أنها كانت أكبر أثراً في تقدمهم، والناس الذين كانوا أكثر نفعاً لهم، ونوع التعليم أو التدريب الفعال في نظرهم... إلخ، وفي الكثير من الحالات، يعجز المتعلمون أنفسهم عن إدراك حاجاتهم للتدريب، أو يترددون في الاعتراف بها. ومن المفيد جداً سؤال الأفراد في مختلف المكانات بدلاً من قصره على الرؤساء فقط كما يفيد أيضاً أن يعهد بأمر التدريب إلى لجنة من العمال أو الموظفين

أنفسهم يقومون بتحديد حاجاتهم وأهدافهم، وتضم أفراداً من مختلف المكانات في بناء المنظمة، ومن مختلف التخصصات، ومثل هذه اللجان تفسر اجتماعاتها غالباً عن أفكار وخطط مبتكرة، كما أنها تزيد في إدراك العمال لتعقد مشكلات التدريب.

وتشمل طرق التدريب المحاضرات في الاقتصاد، وعلم النفس، والعلاقات الإنسانية، ودراسةالعمل،... إلخ، وتمثيل الأدوار مثل تمثيل دور مشرف يؤنب عاملاً لتأخيره، وكذلك دراسة الحالات فتقدم مشكلة من المشكلات المناسبة، وتناقش أسبابها ووسائل علاجها. إلا أنه كما سبق أن أشرنا مراراً - يصعب أن نحدد مقدماً برامجاً ثابتاً للتدريب يصلح لكل المواقف. بل إن البحث الذي أجري في شركة أنترناشونال هارفستر عن أنماط القيادة، والذي ناقشناه في فقرة سابقة يشير إلى احتمال أنه لا يوجد نمط قيادي يصلح لكل المواقف، وعلى ذلك فإن التدريب على العلاقات الإنسانية يجب أن يتضمن قواعد عامة، بحيث يمكن للرئيس العمل أن يتبين منها ما يصلح لمطالب الموقف الذي يعمل فيه في فترة معينة.

ويرى المؤلف أن المنهج المعملي "في التدريب هو أكثر المناهج اتفاقاً في أهدافه، وفي أساليبه مع الاتجاهات التي تسفر عنها التطورات الحديثة في علم النفس الاجتماعي"، لأنه منهج يستمد مادته وطريقته من موقف العمل نفسه، ومن خصائص المتعلمين، فضلاً عن أنه يتفق مع أسس التعلم، وديناميات الجماعة.

ومن الغريب أنه رغم تعدد برامج التدريب وتنوعها، فإن القليل جداً من الدراسات الموضوعية قد جرى بقصد تقيم هذه البرامج. والحق، أن التقييم يتطلب شجاعة، وثقة، وبصراً من القائمين عليه حتى يستطيعون التعرف موضوعياً على كفاية البرنامج الذي يشرفون عليه. وقد سبق أن أشرنا إلى دراسات ماير وناقشنا دلالاتها. وقد حاولت شركة انترناشونال هارفستر أن تواصل عملية التقسيم بصورة مستمرة وقد سبق التعرض للبرنامج الذي هدف إلى تشجيع القيادة "المتكاملة" لدى المشرفين، وقد طبقت المقاييس قبل، وبعد والتدريب لمعرفة مدى التغير في سلوك

الدارسين، فكشفت عن ازدياد واضح في عدد المشرفين الذين فضلوا الأسلوب "المتكامل" في القيادة. إلا أنه عندما طبقت المقاييس مرة أخرى بعد انتهاء التدريب بستة شهور، وأجد أن المشرفين قد انتكسوا لأسلوبهم القديم في السلوك. ويفسر بورن هذا الانتكاس جزئياً على أساس الصراع بن جماعتين مرجعيتين، ذلك أنه أثناء البرنامج التدريبي، كانت الجماعة، المرجعية للمتعلمين تتكون من المدربين. أما في موقف العمل فقد كانت الجماعة المرجعية تتكون من الإداريين. وهذا الصراع الذي يعاني منه المشرفون على العمال في محاولتهم التوفيق بين التأثير المتناقص لكل من الجماعتين المرجعيتين هو السبب في عدم نجاح البرنامج نجاحاً تاماً ويشير إلى ضرورة شمول البرنامج التدريبي لكن العناصر الهامة في موقف العمل وقد قام هانسد سايد Hand Side بدراسة تتبعية لأربعين مشرفاً وشملت الدراسة الإنتاج، والشعور بالرضا عن المهنة، وترك العمل، والغياب والتأخر، وذلك في الأقسام التي يشرفون عليها. وقد وجد أن الإنتاج زاد بنسبة 8% في الأقسام - التي يشرف عليها مشرفون مدربون، بينما لم تحدث زيادة في إنتاج الأقسام الأخرى وكذلك انخفضت نسبة ترك العمل، بينما ظل كل من الغياب، والتأخير، والرضا عن المهنة على حاله دون تغيير. ومن الصعوبات التي تواجه هذه الدراسات التقيمية، صعوبة إثبات صدق المحكات التي يشيع استخدامها مثل التبعير عن الرضا عن البرنامج، أو الرجات على اختيار للإشراف... إلخ.

المشكلات الفنية:

ترك العمل والغياب: يتضح في كثير من الفقرات السابقة أن الغياب وترك العمل تتحكم فيها إلى حد بعيد عوامل سيكولوجية. وفي نسبة معينة من الحالات، يتحدد الغياب وترك العمل بعوامل خارج نطاق العمل تماماً، مثل انتقال الأسرة من مكان لآخر، ومثل المرض والحوادث... إلخ. إلا أنه رغم ذلك، نجد أحياناً أنه حين

تتساوى العوامل التي تؤثر في اتخاذ قرار تغيير العمل، أو بالتغيب عنه فإن مكان الشخص في الجماعة، ومشاعره نحو نفسه في العمل تكون عوامل محددة هامة.

ورغم أن ما جرى من بحوث حتى الآن في هذا المضمار قليلة، إلا أن لها دلالتها. وقد قام ويكرت Wickert ببحث بين عمال شركة بل للتلفون، فلم يجد فروقاً بين العمال الذين يتركون العمل وأولئك الذين يبقون في المحكات الثلاث التالية:

أ- بيانات عن تاريخ الحياة.

ب- اختبارات الاستعدادات التي طبقت عليهم عند إلحاقهم بالعمل.

ج- إختبارات للعصاب.

غير أنه وجد فروقاً بين النوعين من الجماعات في مقياس للروح المعنوية، وخاصة فيما يتصل بانغماس العامل في اتخاذ القرارات المتعلقة بالعمل، وشعوره بالمساهمة في أعمال الشركة، ورضائه عن الإشراف. وتشير هذه النتائج بصورة مبدئية إلى أن ترك العمل والغياب ميدانان هامان للبحث في تأثير بناء الجماعة على العمل.

وقد أوضحت دراسة حديثة لمايو البحث في أسباب ارتفاع نسبة ترك العمل من (70% إلى80%) بين عمال مصانع للطائرات في جنوب كاليفورنيا أن الغياب وترك العمل يحدثان أساساً بين العمال الذين لم ينتموا إلى فريق والذين فشلوا في الانظمام إلى أي جماعة بسبب شواذ شخصية، لأنه لم تتهيأ لهم الفرصة لذلك، وهذا هو الغالب. وكان من نتيجة ذلك أنهم لم يشعروا بالولاء للشركة، كما أنهم لم يهتموا بالبقاء أو بالخروج منها. وقد وجد في نفس الشركة، أن إنتاج أحد أقسامها يزيد بنسبة 25% عن متوسط الإنتاج في الشركة. ولوحظ أيضاً أن أعمال هذا القسم يفخرون بانتمائهم إليه، وأن الإشراف الرسمي عليه قليل جداً من جانب الإدارة. كما كشف البحث أيضاً أن كل عمل القسم موكولاً لقائد من بين العمال، ليس له دور

رسمي مكلف به من قبل الشركة، وكان يركز كل جهوده حول الإبقاء على تماسك الجماعة. فكان يقدم كل عامل جديد للجماعة، ويلحقه بزميل يتوقع الإنسجام بينهما، وكان يريه كل خطوات العمل حتى يلم بنظره كلية عنه، ويعرف الغرض من الجزء الذي ينتجه، وكان يعالج كل شكايات العمال بنفسه.

حوادث العمل: ينزع المتحمسون لاختبارات الاستعدادات الخاصة إلى تأكيد ما أسموه "القابلية للحوادث" Accident Proneness وهم يعالجون كما لو كان صفة كامنة في الضحية، بصورة تقرب جداً من الطريقة التي كانت سمات القيادة تصالح بها قديماً.

وقد قام باترسون وويليت Patterson and Willett بدراسة تضمنت تحليلاً للعوامل الموقفية المتصلة بالحوادث في محيط المناجم بأسكوتلندا. وقد وجد ارتباطاً عالياً بين معدلي الحوادث في منجمين درسا دراسة تفصيلية. وهما يريان أن هذا الارتباط لا يمكن إرجاعه إلى ظروف ميكانيكية، حيث أنه كانت هناك فروق كبيرة بين المنجمين اللذين درسا تفصيلياً (من حيث العمل وحالة السقف، والمسافة تحت الأرض... إلخ) كما أن معدل التقدم الميكانيكي كان يختلف من منجم لآخر اختلافاً كبيراً، بينما تساوي تقريباً الاهتمام بتطبيق قواعد الأمن، والتأمين طبقاً للقوانين. وقد بدأت تجاربهما بافتراض أن العامل المسبب، الطويل المدى، هو ضعف للتماسك في الجماعة، سواء داخل المصنع أو خارجه. وقد اتخذا - بناء على هذا الاقتراح - سلسلة من الخطوات هدفت إلى زيادة تماسك الجماعة العاملة. ومن ذلك القيام برحلة وإقامة الحفلات وعيد الاجتماعات داخل مقر العمل، حيث يؤكد لفظياً ما تقتضيه طبيعة العمل من تماسك وتساند ولصق نشرات تحوي عبارات على الحوائط تؤكد هذا المعنى وقد لصقت هذه النشرات في قسم آخر دون أن يؤكد معناها لفظياً في اجتماعات عامة، فلم تسفر النتيجة عن نقص ملحوظ في الحوادث في العام الأول. أما في القسم التجريبي، فقد نصت الحوادث بما يعادل 54% من

العدد الذي يمكن التنبؤ به من منحنيات الحوادث في الماضي رغم صعوبة ضبط المتغيرات في مثل تلك التجارب الميدانية إلا أنها تظهر لنا مقدار ما يمكن تحقيقه من التحليل النظري والعلاج العملي للحوادث إذا حاولنا فهمها على أساس سيكولوجي اجتماعي.

الروح المعنوية:

قارن كاتز وهيمان Katz and Hyman بين حمس ورش لبناء السفن، اختلفت في مستوى الروح المعنوية بها. كما اختلفت في عدد كبير من المتغيرات مثل الظروف المعيشية والعلاقات بين العمال والإدارة، ومستوى الإنتاج... إلخ وخرجا بنتيجة مؤداها أن هناك علاقة سببية دائرية بين الإنتاج ومستوى الروح المعنوية فالإنتاج المرتفع يعمل على الروح المعنوية وهذه بدورها تؤدي إلى زيادة الإتناج وهكذا... وقد وجد أن مستوى الإنتاج قد يكون مرتفعاً رغم سوء الظروف المعيشية إذا كان العمال يشعرون بالفخر لنجاحهم في الوصول إلى مستوى عالٍ في الإنتاج وإذا تحقق لهم كسب مناسب. وقد تكون الظروف المعيشية مناسبة، إلا أن عدم استقرار الشركة على سياسة إنتاجية مثلاً قد يؤدي إلى قلق وعدم شعور بالأمن بين العمال. والخلاصة أن مستوى الروح المعنوية هو محصلة وسبب لعدد متشابك من العوامل الفيزيقية، والسيكولوجية، والاجتماعية، وخاصة ما يرتبط ارتباطاً مباشراً بالعمل نفسه.

وقد سبق أن تعرضنا لتعريف الروح المعنوية وصلته بتماسك الجماعة، كما عرضنا عدداً من التجارب ترتبط كل منها بصورة أو بأخرى بموضوع الروح المعنوية، والحق أن الدراسات قد تعددت لدرجة أصبح من الصعب متابعتها، وتلخيصها، بصورة مجدية.

ويرجع الكثير من الصوبات في دراسة موضوع الروح المعنوية إلى صعوبة التعريف المدد، يتبع ذلك صعوبة التجريب العملي، والضبط العملي لمستوى الروح

المعنوية. ومهما كان تعريفنا للروح المعنوية، فإنه مما لا شك فيه أنه ظاهرة حقيقية، وأنـه متغـير هـام في المجال الصناعي.

محاولات تفسيرية:

يتضح من مناقشـاتنا لنتـائج الدراسـات والتجـارب، شـدة الحاجـة إلى أسـاس نظـري نسـتند إليـه في تفسيرها، وخاصة فيما يتصل بشرح الطريقـة التـي يـتم بهـا تـأثير المشـاركة، ومصـادر قوتهـا، أو الظـروف الضرورية لتأثيرها، وكذلك فيما يتصل بالقوى التي تفرضها الجماعة، وقدرتها على الحد في الإنتـاج، ودوافـع الدور الذي يتطلبه القائد مـن الاتبـاع. وقـد رأينـا أن التفسـيرات النظريـة في نظريـة لـيفن، تشرـح بعـض الجوانب دون البعض الآخر.

فنظرية ليفين، وخاصة مفهوم الاتزان شبه الثابت، تبدو أنها تصلح لمعالجة الكثير من العمليات شـبه الثابت، تبدو أنها تصلح لمعالجة الكثير من العمليات الاجتماعية، وإعطائنا صورة عن الاتزان الـدينامي بـين القوى. إلا أن النظرية لا تعطينا الإطار النظري الذي يصلح لمعالجة مصـادر وطبيعـة هـذه القـوى نفسـها، وتكاملها بالنسبة للفرد، الظروف التي تنشأ فيها.

وينطبق نفس القول على مشكلات بناء الجماعة، وأنماط التفاعل، وإدراك كل من العـمال والإداريـين بعضهم بالنسبة للبعض الآخر... وكلهـا موضـوعات لا زالـت تتطلـب تجريبـاً وبحوثـاً متصـلة حتـى يتـوفر فالإطار الصالح لمعالجتها مستنيرة تمكننا من أن نقف على قدم ثابتة.

يحاول ريكن وهومانز أن يبني هذا الإطار في المعادلات التالية: -

1- الكفاءة الموضوعية = ك (التنظيم الدافع إلى العمل).

أي أن هذه الكفاءة تتوقف على تنظيم الأعضاء تنظيماً فنياً لأداء العمل، وعلى مقدار الـدافع بيـنهم نحو العمل وقد يتغير التنظيم من حيث وسائل الاتصال (التفاعل) بين الأعضاء، ومـن حيـث طـرق توزيـع العمل الضروري بين الأعضاء لتحقيق

أهداف الجماعة. فمثلاً، قد يكون أنسب أنماط التفاعل لأداء عمل معين هو معين هو النمط الذي يتركز تركزاً شديداً في عضو واحد، والذي توزع في التخصصات بين الأعضاء بصورة محددة. إلا أن التمركز الشديد قد يؤدي إلى عدم شعور الأفراد بالرضا، ومن ثم يؤثر في الدافع.

2- البناء الاجتماعي:

ب $_{\text{س ص}}$ = ك ($^{\text{ت}}$ س ص $^{\text{هـ}}$ ص).

أي أن ميل الشخص س للشخص ص يتوقف على مقدار التفاعل معه على أهمية نشاطه. ويقدر ريكن وهومانز أن هذه المعادلة ينقصها الكثير، ويتطلب الأمر عدداً من المعادلات للتعبير عن العلاقات المتضمنة فيها.

3- الدافع أو الكفاءة الذاتية: -

الدافع الفردي = ك (الثواب الخارجي، الثواب الداخلي).

إلى أن دافع الفرد للعمل يجد، يتوقف على الثواب الذي يناله نتيجة تحقيق أهداف الجماعة (الثواب الخارجي مثل الأجر)، وذلك الذي يعود عليه نتيجة ارتباطه مع الآخرين في الجماعة خلال عملهم في سبيل الأهداف (الثواب الداخلي وهو يتناسب مع المكانة والتفاعل مع الآخرين).

ويوجه ريكن وهومانز النظر إلى أن هذه العلاقات تترابط، وأن التغير في قيم المتغيرات في إحداها يؤدي إلى تغير في قيم المتغيرات في غيرها من العلاقات. فلنفرض مثلاً، أن رئيس جماعة من الجماعات أراد أن يغير التنظيم الفني للجماعة عن طريق تركيز الاتصال في يديه، وعن طريق التخصص المحدد في العمل - لنا أن نتوقع أن مثل هذا التنظيم يؤدي إلى زيادة الكفاءة الموضوعية للجماعة. ولكنه سوف يغير قيم التفاعل (معادلة 1)، ومتغيرات النشاط (معادلة 2)، ويؤدي ذلك إلى انخفاض رتب معظم الأعضاء (ثواب داخلي)، ومن ثم إلى انخفاض الدافع نحو العمل الجماعي (معادلة 3). وانخفاض الدافع قد ينتقص من الزيادة في الكفاءة

الموضوعية الأولى في الكفاءة الموضوعية كبيرة بقدر يزيد فيه الثواب الخارجي الذي يحصل عليه كل عضو (معادلة 3)، فإن الدافع قد يظل عالياً رغم انخفاض الثواب الداخلي.

ومما لا شك فيه أن لهذه المعادلات قيمتها الكبيرة من الناحيتين النظرية والتطبيقية إلا أنه ينقصها التحليل الدقيق، والبرهان المستمد من التجارب المعملية والميدانية.

ويرى ماسون هير Hair أنه من التطورات المشجعة تلك المحاولات التي تهدف إلى تعاون النظرية السيكولوجية والنظرية الاقتصادية. وقد بدأ كاتونا Katona محاولة قيمة للتحليل السيكولوجي للسلوك الاقتصادي في ميدان التوفير، واستهلاك البضائع. ومما لا شك فيه أن التعاون بين علوم الاقتصاد والنفس سوف يعود بالخير على كليهما.

وقبل أن نختم المناقشة، نعود فنؤكد مرة أخرى أنه لا يمكن فهم العمل منفصلاً عن النمط الثقافي، وأنه يصعب التعميم من ثقافة لأخرى، نظراً لأن علاقات وظيفية مختلفة قد توجد في منظمات مختلفة. ومن الواضح، أنه لن يتيسر الكشف عن المتغيرات الهامة، وعن تأثيرها إلا بالدراسة المقارنة في عدة منظمات تعرف الفروق بينها على وجه التحديد.

ديناميات الجماعة والصحة النفسية في الصناعة:

يتوقف الشيء الكثير في المجال الصناعي على الصحة النفسية للعامل، وتشير معظم الدراسات والتجارب التي تعرضنا لها في الفقرات السابقة إلى أهمية توافق العامل في جماعة العمل، وخارجها بالنسبة للكثير من المتغيرات الهامة مثل مستوى الإنتاج، والغياب، وترك العمل، والقابلية للحوادث.

ومما يدعو للأسف حقاً، أنه لا تتوفر لدينا في مجتمعنا العربي في الوقت الحاضر، إحصائيات أو بيانات تتصل بهذا الموضوع، ومما لا شك فيه أن مثل هذه

البيانات سوف تكشف لنا عن مدى الضياع الناتج عن نقص اهتمامنا بالصحة النفسية للعامل، كما ترشدنا إلى أحسن السبل للوقاية والعلاج.

وفي عام 1944، فحص راسل فريزر ثلاثة آلاف عامل من مختلف الصناعات الهندسية الخفيفة، فوجد ما يزيد عن 25% من حالات الغياب بسبب المرض ترجع إلى العصاب، كما وجد أن 10% من العمال المفحوصين كانوا يعانون من عصاب أدى إلى عجزهم عن العمل خلال فترة الدراسة وهي ستة شهور.

وقد وحد فريزر أن النقص في الاتصالات الاجتماعية كان هو العامل الذي ارتبط أكبر الارتباط بالعصاب. فأولئك الذين كانوا يقضون أوقات فراغهم منفردين، أو مع عائلاتهم المباشرة فقط كان عصابهم أشد من المتوسط ورغم أنه لا يمكن التعميم من ظروف الحرب إلى الظروف العادية، إلا أنه مما لا شك فيه أن لهذه البيانات دلالاتها الهامة.

وفي نفس الأعوام تقريباً، قام هاليداي في سكوتلندا، يبحث عن المرض بين عمال مناجم الفحم، وقد أوضحت الدراسة أن الزيادة الكبيرة في العصاب، وفي الاضطرابات السيكوسوماتية بين الحربين العالميتين الأولى والثانية، ترجع إلى التغييرات التكنولوجية في ظروف العمل بالمناجم، وإلى انخفاض عام في مستوى الروح المعنوية، فقد ظل العمال لأعوام عديدة، يستخرجون الفحم بأيديهم، ويسمعون صوت طبقات المنجم المنذر بالخطر. وفي مدى عشرين سنة، أدخلت في المناجم الأساليب الميكانيكية الحديثة. وقد أسفر تحليل أحلام العمال عن خوف كبير من العمل بالمناجم نتيجة لأن العامل لم يعد يسمع الصوت المنذر، إذ يعلو عليه صوت الآلات. وقد وجد هاليداي زيادة قدرها 33% في الاضطرابات السيكوسوماتية بين عمال المناجم إذا قورنت بالسكان عامة.

وقد أوضحت بحوث كالبن وماي سميث أن الاختلافات الكبيرة في معدل المرض من قسم إلى آخر، كانت نتيجة ترتبط بشخصية المشرف أكثر مما ترتبط

بمرض غامض، أو بأي عامل آخر. إلا أنه من الناحية الأخرى، وجد ماركو في بحث له بين العمال في إنجلترا أن الرجال الأذكى ليسوا أكثر إنتاجاً ممن هم أقل منهم ذكاء، كما أن أولئك الذين كان إنتاجهم في أقل مستوى، لم يكونوا معتلين في صحتهم العقلية. أي أن هذا البحث لم يؤيد الافتراض القائل بأن العمال المصابين بعجز سيكولوجي مثل العصاب يقل إنتاجهم عن إنتاج العامل العادي. وقد قام الكثير من الشركات الأمريكية أثناء الحرب العالمية الثانية باستخدام عدد كبير من العمال الذين يعانون من اضطرابات عصابية أو ذهانية، ومن تلك الشركات شركة كاتر بيللر للجرارات، وشركة بولوفا للساعات.

ومن السذاجة أن نفترض أن الاضطرابات النفسية تنشأ فقط عن عدم الرضا بالمهنة. فالاضطراب له أكثر من سبب، ولكننا في دراسة الحالة، يجب أن نعرف التاريخ المهني للمريض ومشكلاته المهنية الحاضرة، ولا تقل هذه البيانات أهمية عن الطفولة الأولى أو تاريخ الحياة. ومما لا شك فيه، أن مشكلات المهنة من المشكلات الخطرة التي تهدد توافق الفرد في العصر الحاضر، ويشمل مستوى طموحه المهني، ومستوى تدريبه للقيام بدوره المهني، وكفاحه للارتقاء في السلم الاقتصادي - الاجتماعي، واتجاهاته - الشعورية واللاشعورية - نحو رؤسائه ومرؤوسيه والأنماط المميزة له في اتصاله بالناس واستجابته لهم، ووظيفة الأخصائي النفسي في المصنع هي أن يستخلص القوى الدينامية التي تلقي الضوء على التوافق للأسوأ، وانخفاض الإنتاج، والقلق، والعجز لدى العامل أو رئيس العمل.

ومما يساعد على توفير أسباب الصحة النفسية في المحيط الصناعي إنشاء خدمات للتوجيه المهني، والاختيار والتدريب على أسس سليمة، والاهتمام برفع مستوى الروح المعنوية، وزيادة مستوى الكفاءة في العمل الجماعي، وإنشاء الخدمات الاجتماعية وتوفير العلاج النفسي، ومعالجة المشكلات خارج المصنع،

ونظراً لعدم إمكان توفير الخدمات النفسية لكل العمال وفي كل المصانع، فإنه من الطبيعي أن تتجه الجهود إلى تدريب قادة العمال، ورؤساء العمل، على الاهتمام بمثل تلك المشكلات، والعمل على حلها.

دور الأخصائي في علم النفس الاجتماعي الصناعي:

لم يقبل بعد إلا عدد قليل جداً من الصناعات الكبيرة في مصر على الاستعانة خبراء ديناميات الجماعة لمعالجة المشكلات الصناعية، ولا جراء البحوث المتصلة بحاجات الصناعة. ومما لا شك فيه أنه لا غنى لصناعاتنا عن الإفادة من الإخصائيين في هذا الميدان، وخاصة بعد اتساع نطاقتها وتعقد مشكلاتها، وبعد أن تطور دور التنظيمات العمالية من مجرد كونها طرفاً مقابلاً لطرف الإدارة في عملية الإنتاج إلى دور القيادة الطليعية في عملية التطوير.

ويجدر بنا أن نشير في هذا المجال إلى مشكلة واجهت، وسوف تواجه كل باحث في هذا الميدان. ذلك أنه حين يشرع في إحداث تغيير في المصنع، أو دراسة ظاهرة من الظواهر، يصبح هو متغيراً من المتغيرات الهامة في الموقف، أو سبباً من أسباب الظاهرة التي يلاحظها أو يقوم بدراستها. وقد رأينا مثالاً لذلك في دراسات هاوثورن، إذ أن مجرد اختيار جماعة للتجربة، وإدخال تغيير فيها، يغير من صفة الجماعة، وعلاقتها ببقية المصنع، ولا شك أن هذه مشكلة نظرية وعملية يتعين على الباحثين العمل على حلها.

وسوف نلخص فيما يلي أهم البحوث والخدمات التي يمكن أن يقدمها الإخصائي في علم النفس الاجتماعي الصناعي في مجال الصناعة والعمل.

1- البحث في أسباب الغياب وترك العمل، والتباطؤ في الإنتاج، والإضراب وعدم الرضا عن العمل. ولا شك أن هذه أمور تهم النقابة الرشيدة بقدر ما تهم المؤسسة أو الشركة. ومما لا شك فيه، أن النقابة التي تتسلح مثل تلك البحوث تكون قيادتها أقدر على معالجة الأمر معالجة حكيمة مجدية.

2- العلاقات العمالية: من واجب نقابات العمال أن تتعرف إلى العوامل التي قد تسهل، أو قد تعوق التعاون بين الجميع في محيط العمل. فمثلاً، قد تسقر.

استنتاج عام:

اراد المؤلف أن يعرض استنتاجاً لما عرضه من الدراسات ويتضح من الدراسات التي نوقشت في هذا الفصل، أن علم النفس الاجتماعي الصناعي قد تقدم بخطوات قوية سريعة، وأنه تجمعت له نتائج تدارب وملاحظات عديدة. وقد عرضنا للتطورات الهامة التي ساعدت على تحديد المفاهيم الأساسية في هذا الميدان، وفي مقدمة هذه التطورات دراسات هاثورن، ودراسات ليفين، وسوسيومترية مورينو، ومنهج تحليل التفاعل. وقد مهد لنا هذا العرض الطريق لمناقشة أهم البحوث والتجارب التي تتصل بكل من هذه المفاهيم الأساسية مثل المشاركة والتفاعل والاتصال، والدور، وأنماط القيادة، وهي مفاهيم تسهم بقدر كبير في أن نكتسب فهماً أعمق لأسباب الكثير من المشكلات الهامة مثل ترك العمل والغياب، والحوادث، وانخفاض مستوى الروح المعنوية، كما تسهم أيضاً في تخطيط البرامج الوقائية والعلاجية لتوفير أسباب الصحة النفسية للعامل، وترشدنا إلى أنجح الطرق لاختيار القادة وتدريبهم في المجال الصناعي. وقد رأينا كيف يمكن للأخصائي النفسي أن يلعب دوراً هاماً في كل هذه المجالات.

ويمكن أن نلخص أهم النتائج في أن العمل نشاط اجتماعي. وأن للصناعة تنظيم اجتماعي لا يمكن معالجته مستقلاً عن المشكلات الفنية للتنظيم الاقتصادي. فالحياة الاجتماعية للراشد تشكل أساساً في نمط يدور حول نشاط العمل، وفيه تحتل الحاجة إلى التقدير، والشعور بالأمن، والانتماء للجماعة، مركز الصدارة من حيث التأثير على الكثير من المتغيرات الهامة في المجال الصناعي. بل إن هذا التأثير قد يفوق في أهميته تأثير الظروف الفيزيقية، وطرائق العمل. وتمارس الجماعات غير الرسمية في محيط العمل وخارجه سلطة كبيرة في التأثير على اتجاهات العامل

وكفائته. وليست الشكوى بالضرورة تعبيراً موضوعياً عن حقائق، بل يغلب أن تكون عرضاً لاضطراب في مكانة الفرد.

وتتضمن هذه النتائج أمرين هامين: الأول هو انه يمكن تجاهل الجماعة الأولية كوحدة للملاحظة في كل البحوث الصناعية مع عدم إهمال الدور الذي تلعبه الخصائص للأفراد، والثاني هو أن التعاون الجماعي لا يحدث صدفة، بل يجب التخطيط له.

توجيه الجماعة في الدعاية والإعلام والعلاقات العامة:

منذ أن عمّ استخدام الراديوا، ومنذ أن بدأت الصحف تنتشر انتشاراً واسعاً، بدأ الناس يتحدثون عن الدعاية ووسائلها من صحافة وإذاعة وسينما، وخطابة في الجماهير وبدأت الحكومات والهيئات والشركات تولي وسائل الإعلام والدعاية والعلاقات العامة، ومختلف صور الاتصال الجمعي بالناس، قدراً كبيراً من اهتمامها، وتخصص لها مبالغ طائلة في ميزانياتها. ولقد لمسنا جميعاً أثر هذه الوسائل في أوقات الحروب والأزمات كما يبدو أننا نعيش كل لحظة في حرب دائمة هي الحرب السيكولوجية، ونتعرض في كل مكان نقصد إليه إلى مؤثرات تهدف بوسيلة أو بأخرى إلى دفعنا لاعتناق فكرة، أو شراء بضاعة، أو أداء عمل من الأعمال. وتختلف نظرة الناس إلى هذا الوسائل. فالبعض يرى فيها وسيلة لتدعيم الديمقراطية وإشراك أكبر قدر من المواطنين في تقرير مصائر الشعب، بينما يرى فيها البعض الآخر أدوات للشر، وأسلحة فتاكة تلعب بعقول السذج من القراء، أو المستمعين، أوالمشاهدين. إلا أن الجميع متفقون على أن لها تأثيرها الفعال، وأنها يمكن أن تكون – إذا أحسن استخدامها – عاملاً هاماً من عوامل التقدم الإنساني، ونقل أسس الأفكار والمشاعر الإنسانية إلى أكبر قدر من الناس.

ونحن في هذه المرحلة من مراحل تطور مجتمعنا محتاجون أشد الحاجة إلى توعية الجماهير بصورة تكفل دائماً، أن يكون الفكر على اتصال بالتجربة، وأن

يكون الرأي النظري على اتصال بالتطبيق التجريبي، وعلى ذلك فإن الشعار الرئيس لأجهزة الدعوة والإعلام يجب أن يكون الوضوح الفكري الذي "يساعد على نجاح التربية" كما أن التجربة بدورها تزيد في وضوح الفكر.

كيف لا والآن ظهرت وسائل إعلام مرئية ومقروءة كثيرة والتقدم الحضاري المتسارع الذي يسبق الزمن بكافة أشكاله.

تعاريف ومفاهيم:

وتواجهنا في هذا المجال أسئلة عديدة يتصل معظمها بتعريف المفاهيم المستخدمة مثل الدعاية وما الفرق بينها وبين التربية والتعليم، وهل هناك فرق بين الدعاية وبين ما يوم به جهاز العلاقات العامة من وظائف للمنظمة التي يعمل لها، وما هو الفرق بين الاتجاه والرأي ومتى نستطيع أن نتحدث عن رأي عام؟ وما هي الفروق بين مختلف أنواع الجماعات التي قد يهتم بها العاملون في الدعاية والإعلام وفي العلاقات العامة؟ هل نستخدم اللفظ بنفس المعنى حين نتحدث عن جمهور كرة القدم أو جمهور سينمائي أو جمهور قراء جريدة معينة، أو الرأي العام أو عملاء شركة من الشركات أو مظاهرة من عمال شركة ابتهاجاً بمناسبة من المناسبات؟

سوف نحاول في الفقرات التالية توضيح هذه المفاهيم بقصد تحديد أهم مقوماتها وللكشف عن المشكلات المشتركة بينهما تمهيداً لمناقشة الدور الذي تلعبه الجماعات في كل منها. وبالطبع، لن يتسع المجال لمناقشة كل موضوع من هذه الموضوعات مناقشة مفصلة، فاهتمامنا الرئيسي يتركز حول تأثير العوامل الجماعية في كل منها. ولكنا سوف نشير إلى بعض مراجعها.

العلاقات العامة:

تتعدد تعاريف العلاقات العامة وتختلف باختلاف الاهتمامات. إلا أنه بالرغم من ذلك تتداخل هذه التعاريف تداخلاً كبيراً. ويمكن القول بأن العلاقات العامة فلسفة أو اتجاه أو علم بمقتضاه المنظمة أو المؤسسة أو الهيئة أو الوزارة بحيث تتمكن من

القيام بمسؤولياتها الاجتماعية، فتحليل رغبات وحاجا كل الأطراف والجماعات المعنية بالأمر (سواء كانت سلطة حكومية أو موظفين وعمال، أو عملاء ومستهلكين أو حملة أسهم، أو الجمهور عامة) كي تستجيب لاهتماماتها. ويقوم جهاز العلاقات العامة بالتعريف بأهداف المنظمة وبنشاطها تعريفاً صحيحاً عن طريق تقديم المعلومات الصحيحة ثم تعمل على تكييف اتجاهات المنظمة وأعمالها مع مختلف الجماعات، وتحاول كسب التأييد المستمر لهذه الأهداف أو لهذا النشاط بمختلف طرق الإقناع. ويحدد أدوار بيرنز أهم المشكلات المتصلة بالعلاقات العامة في الخطوات التالية: -

1- تعيين أهداف العلاقات العامة بصورة واقعية تحقق موازنة بين مختلف المطالب.
2- دراسة الجماهير المعنية بالأمر.
3- تعديل الأهداف في ضوء الدراسة السابقة.
4- تقرير الاستراتيجية السليمة.
5- ترتيب الموضوعات والرموز والنداءات.
6- تنظيم هيئة فعالة للقيام بالمهمة.
7- وضع الخطة فيما يتعلق بالتوقيت والأساليب (التكتيكات).
8- ثم تطبيق الأساليب.

ولا يتسع المجال لمناقشة تفاصيل النقاط السابقة، ولكن يهمنا فيما سبق ثلاث نقاط وهي:

1- أهمية مفهوم الجماعة في العلاقات العامة. فقد يتطلب الأمر بالنسبة لمشكلات معينة، أو ظروف معينة دراسة جمهور العملاء أو الموظفين أو المتعهدين أو حاملي الأسهم أو المسؤولين الحكوميين، وقد تكون كل فئة من هؤلاء جماعة مرجعية لها تأثيرها على المنظمة في زمن معين، وكل فئة بالتالي لها جماعاتها المرجعية التي قد تعمل المنظمة على التأثير

فيها. وفضلاً عن ذلك، فإن أخصائي العلاقات العامة يواجه صعوبة عدم وجود محكات واضحة يقاس عليها نجاح البرنامج كما هو الحال مثلاً في مجال الدعاية التجارية أو التسويق.

2- وتختلف خطة العلاقات العامة باختلاف الظروف والنظم والمعايير السائدة. ففي المجتمع الاشتراكي الذي يلعب فيه القطاع العام الدور الرئيسي والذي تتأكد فيه سلطة المجالس الشعبية المنتخبة فوق سلطة أجهزة الدولة التنفيذية، تكون العلاقات العامة وسيلة لتمكين المواطنين من أن يلموا بما يجري من أمور، ولزيادة اهتمامهم ومشاركتهم فيها، ولا يمكن في المجتمع الاشتراكي النظر إلى العلاقات العامة على أنها أداة للسيطرة على الرأي العام أو لتضليله ، بل إن من واجباتها إشعار جماعة الموظفين والعمال بمسؤولياتهم قبل الجمهور والعملاء. ولذلك فإنه يتعين على أخصائي العلاقات العامة فهم طبيعة الجماعات والاتجاهات الجماعية أي الرأي العام، والعوامل التي تسهم في تشكيل الرأي العام وطرق قياسه، وطرق تحديد الجماعات المرجعية الهامة في موقف معين، وهو ما سوف نعرض له في بعض الفقرات التالية.

3- إذا كان هدف العلاقات العامة هو كسب ثقة الناس في المنظمة وفي أهدافها، فإن أحسن وسائل كسب هذه الثقة هو العمل على الاحتفاظ بمستوى مرتفع من الروح المعنوية بين موظفي وعمال المنظمة.

ولعلنا نلمس هذا التأثير بوضوح حين نقارن بين جاذبية مختلف الوزارات والمؤسسات بالنسبة لموظفيها ولعمالها. ففي البعض، يشعر الموظفون والعمال بولاء شديد نحو مصادر تتفاوت في خصائصها وفي مكانتها وسمعتها وذلك بقصد تحديد التأثير النسبي لكل منها. والمصدر قد يكون خطيباً أو كاتباً أو رساماً أو ممثلاً.

1- **البحوث التي تتصل بالجمهور auneince research** أي دراسة كم من الناس، وأي أنـواع النـاس يستمعون أو يشاهدون أو يقرأون رسالة معينة أو يتناقشون في جماعة. ويرتبط بهذه البحوث موضوعان هامان هماويظهر ذلك من خلال ما يلي:

أ- **التعرض لتأثير وسائل الاتصال expusure**. فالناس لا يتعرضون لمنبهات الدعاية، أو لا يتنبهون لها بسولة أو بقدر كافٍ، أو بصورة جزافية عشوائية، وذلك لعدة أسباب منها عوامل سياسة كنظـام الحكم السائد في الدولة، أو اقتصادية مثل عدم امتلاك الناس لأجهزة الراديو، أو لأسـباب أخـرى مثل الأمية التي تحول دون القراءة، أو عدم توفر الوقت الكافي للاستماع.

ب- **تأثير اتجاهات الفرد على معنى الرسالة Predisposition** فقد تحرفها، أو تعـدل مـن معناهـا. وهذه حقيقة أوضحتها دراسات علم النفس الاجتماعي. فمثلاً، قد تعنـي نفـس الرسـالة دعـوة إلى التعصب أو ضد التعصب، أو قـد تبـدو مقطوعـة الصـلة بهـذا الموضـوع - وذلـك حسـب اتجاهات الشخص المستمع أو المشاهد. كما أن اتجاهات الناس نحو أداة الاتصال نفسها متغـير هام. فقد يثق الناس في الإذاعة أكثر مما يثقون في الصحافة مثلاً، أو العكس.

2- **البحوث التي تتناول تحليـل مـادة الاتصـال أو محتواهـا أو مضـمونها Content analysis**. أي دراسة محتوى ومضمون الرسالة ولغتها ومنطقها وتسلسلها. وتهدف هذه البحوث إلى الوصف الموضوعي المنظم الكمي للمحتوى الظاهر للاتصال. وهو يشمل كـل المعـاني التـي تنتقـل عـن طريق الرموز (اللفظية والموسيقية والمصورة والحركية) التي تكون مادة الاتصـال نفسـها. فقـد تحلل مثلاً الشعارات المستخدمة في مناسبة قومية

معينة، وقد تحلل دعايات الأدعاء، وقد يقارن بين الجرائد والأفلام في معالجة الجريمة، وقد تحلل شخصية الكاتب كما تنعكس فيما يكتب، وقد تدرس القيم والأهداف الاجتماعية كما تنعكس في المواد الأدبية في فترة معينة، ويهتم في التحليل بالديناميات الانفعالية وبالعوامل السيكولوجية المعينة المتضمنة في مادة الاتصال مثل العدوان والإدراك والاجتماعي وصورة الذات ومجال الإحباط.

وقد يهدف تحليل المحتوى إلى التعرف على تأثير اختلاف الشكل، والتقديم واللغة في مادة الاتصال. فمثلاً، أي الأساليب السيكولوجية أبلغ أثراً: تكرار المنبه، الاستعانة بالشخصيات، وأحكام الدين، عرض وجهة نظر واحدة أم أكثر، عرض الآراء أم الحقائق أم استثارة الانفعالات؟

3- **البحوث المتعلقة بأداة أو وسيط الاتصال medium** وتستهدف هذه البحوث المقارنة بين مختلف أدوات الاتصال مثل الراديو والصحف والسينما والتلفزيون والانترنت، ومما لا شك فيه أنها تختلف في مدى وفي نوع تأثيرها باختلاف الظروف.

4- **البحوث التي تتناول تحليل التأثير effect analysis** أي دراسة تأثير الدعاية أو الإعلام أو العلاقات العامة. والواقع أنه يمكن القول بأن كل البحوث في هذا الميدان تهدف في آخر الأمر إلى دراسة التأثير.

ويتسائل البعض عما إذا كان هناك فرق بين الدعاية والتربية أو التعليم، أو بين الدعاية والإعلام أو بين كل منهما والعلاقات العامة. ويفترض أحياناً أن الغرض الذي تهدف إليه الدعاية لا يتحتم بالضرورة أن يكون له في حد ذاته قيمة اجتماعية، بعكس أهداف التربية والتعليم التي يفترض أنها تتلخص في زيادة معارف الفرد وهي معارف لها قيمتها الاجتماعية، ويفترض أنها تؤدي إلى أن يسلك الفرد سلوكاً مرغوباً فيه اجتماعياً، وأن يفكر تفكيراً ناقداً. ويرى البعض أنه من غير المجدي التمييز بين الدعاية والتعليم على أساس العمليات السيكولوجية المتضمنة في كل

منهما لأنه لا يوجد فرق بين الاثنين من حيث هذه العمليات، وهي أساساً عملية إعادة للتنظيم المعرفي لدى الفرد. فمثلاً، قد يقوم أستاذان بشرح تجربة في التعاون أمام الطلاب يهدف أولهما شعورياً إلى إكساب الطلاب اتجاهاً طيباً نحو التعاون كأسلوب في الحياة، بينما يهدف الثاني إلى تعريف الطلاب بالمنهج التجريبي في البحث الاجتماعي... وقد يستخدم كلاهما نفس الألفاظ ويعرض نفس المادة، وقد تكون النتيجة واحدة، وهي إكساب الطلاب اتجاهاً طيباً نحو التعاون، ولذلك فإن المهم ليس هو الفرق بين مقصد كل من الأستاذين، ولكنه قد يكون الفرق في الطريقة التي يدرك بها الطلاب مقصد كل منهما.

ومن الدراسات المشهورة التي توضح النقاط السابقة دراسة قام بها فريمان، وحلل فيها محتوى الكتاب الثاني في الحساب والذي كتبه ثورنديك. وقد كتبه بالطبع دون أن يقصد منه الدعاة. إلا أن فريمان وجد أن ثورنديك قدم 643 مسألة حسابية تؤكد لها مفاهيم وأساليب اقتصادية رأسمالية في التعامل وفي الشراء وفي البيع وفي تشغيل القوى العاملة، وهي مفاهيم من شأنها أن تؤكد في أذهان التلاميذ معتقدات واتجاهات معينة نحو الأمور الاقتصادية وبالطبع، من الممكن وضع كتاب في الحساب يشتمل على مسائل تؤكد في أذهان التلاميذ اتجاهات على العكس تماماً في وجهتها، من الاتجاهات السابقة وقد أجرى مايرز Meyers تجربة أمكنه فيها أن يؤثر في معتقدات المجندين في الجيش الأمريكي ممن لم يولوا في أمريكا وذلك خلال تعليمهم القراءة والكتابة عن طريق استخدام حروف اللغة الإنجليزية في شعارات معينة. ويمكن أن تسمى كتاب ثورنديك دعاية لا شعورية، بينما تسمى محاولة مايرز دعاية شعورية مقنعة. إلا أن هذا التمييز ينطبق فقط على الفرق بين مقصد كل من ثورنديك ومايرز ولكنه لا ينطبق على تأثير كل من المحاولتين، كما أنه لا ينطبق على العملية السكيولوجية نفسها وما تتضمنه من إعادة تنظيم معرفي. ويرى كرتش وكريشفليد أن وصف المواد أو الأحداث بأنها دعاية في طبيعتها، لا يتوقف على قصد منتج المادة أو مصدر الأحداث، ولكن على ما إذا كان من

يستخدم الاصطلاح يوافق على التأثير الممكن لهذه المواد والأحداث، وذلك رغم أن أخصائي الدعاية قد يستخدم أساليب معينة يتجنب غيره استخدامها.

ويهمنا مما سبق أن كلاً من الدعاية والإعلام والتربية والتعليم والعلاقات العامة يهدف في نهاية الأمر إلى تكوين اتجاه (تعديل اتجاه أو تدعيم اتجاه) ولذلك، فإن من المناسب الآن أن نناقش معنى الاتجاه والفرق بين الاتجاه والرأي، ومعنى الرأي العام.

الاتجاه والرأي:

لكل منا اتجاهات توجه سلوكه في مواقف معينة سواء كانت هذه المواقف متصلة بأمور دينه أو عمله أو طرق تعامله مع الناس أو نشاطه أو نظرته إلى فرد من الأفراد أو مؤسسة من المؤسسات أو أمة من الأمم أو في تشيعه لمذهب من المذاهب. بل إن كلاً منا يتسم باتجاهات نحو ذاته فقد يمجد الفرد نفسه أو يحقرها، أو يتفق تقديره لنفسه مع تقدير الناس له.

ما هو معنى الاتجاه؟ يعرف شرام Sheram الاتجاه بأنه حالة مفترضة من الاستعداد للاستجابة بطريقة تقويمية تؤيد أو تعارض موقفاً منبهاً معينا. والاتجاه حالة مفترضة أو مستنتجة لأنه لا تتوفر لدينا طريقة لملاحظة الاتجاه مباشرة. فهو نوع من المتغيرات الوسطية نفترض وجوده لتفسير كيفية تحويل الجهاز العصبي المنبه معين إلى استجابة معينة. والاتجاه حالة من الاستعداد لأننا نتصور أن الاتجاه ميل لفعل، أي أننا إذا عرفنا طبيعة اتجاه الفرد نحو موضوع معين، أمكن أن نتنبأ بوجهة سلوك الفرد في حالة تعرضه لمنبه أو لموقف معين وفي حالة توفر حرية الفعل أمامه. والاستجابة "تقويمية" لأن الاتجاه يتصل بالقيم النسبية في مواقف الحياة فهي تمثل مواقع على متصل أو مقياس يمثل إحدى طرقيه التأييد ويمثل الطرف الآخر المعارضة. والاتجاهات مكتسبة أو متعلمة، ومن ثم فإنه يفترض أنها في الظروف المناسبة يمكن أن تتدعم أو تعمم أو تنطفئ.

بعض أساليب المعاملة الوالدية وأثرها في سلوك الأبناء والاتجاهات عندهم:

أثر أسلوب القسوه عند الآباء في سلوك أبناءهم:

يمكن أن تسجل الملاحظات الآتية كنماذج واضحة لآثار هذا الأسلوب في سلوك الأبناء.

أ- أن الطفل غير المرغوب فيه يكون دائم الملاحظة لوالديه، ويراقب حركاتهما ويتتبع خروجهما ومواعيد عودتهما إلى المنزل بتلهف شديد وبقلق زائد، كما يقوم بمحاولات عدة لكسب حب والديه، وذلك بسبب ما يشعر به من أن والديه لا يبادلانه الحب، ومن الملاحظ إنه بقدر قلة الحب يزداد تعلق الأبناء بالآباء ويقال أنه في حالة عجز الطفل عن الحصول على حب إمه مثلاً فإنه في بعض الأحيان يلجأ إلى سرقة شيء عزيز لديها ويحتفظ به "يخفيه" عنها طالما يتعذر عليه أن يحصل على حبها.

ب- يقوم بأنواع من السلوك يقصد به لفت نظر والديه، صراخ أو ضحك بصوت عال أو القيام بنشاط زائد أو كثرة الشكوى والتذمر أو كثرة التخريب لأدوات المنزل والأثاث أو السرعة، فيقوم بذلك السلوك إما لأجل أن يلفت نظر والديه وإما أن يقوم به كوسيلة منهما "وهذا عقاب لهما"! أما في حالة السرقة من الغير فهم على علم واضح أن هذا السلوك سيجعل الآباء في مركز حرج، هذا من جهة، ومن جهة أخرى فإن وجود الأطفال في مثل هذه المواقف سيدفع الآباء إلى حمايتهم.

ج- وفي حالات أخرى يعرض الطفل المنبوذ نفسه للجروح والكدمات كل ذلك ليلفت نظر أهله إليه ليعتني به، فيدعي الطفل المرض بصورة متكررة، ويمتنع عن الأكل أو الكلام، أو أنه يتبول على نفسه لا إرادياً، وما هذه إلا مظاهر للاضطراب النفسي.

د- القيام بسلوك يتميز بالمقاومة والعدوان والثورة والعناد، فكثيرا ما نجد هؤلاء الأطفال مصدر تعب للمدرسة والمنزل وليس من السهل إخضاعهم للسلطة.

هـ- يقوم هؤلاء الأطفال بسلوك يدل على حقدهم على المجتمع وتحديهم للسلطة، إن سلوكهم يدل على الحرارة والغيرة وعدم الرضا، إنهم في الواقع يعبرون عن هذه المشاعر بطريقة تدل على عدم الاكتراث.

- **إفراط الأبوين في التسامح والتساهل والصفح عن الأبناء:**

إن الإفراط في التسامح والتساهل والصفح من جانب الآباء يؤدي إلى آثار سيئة في التكوين النفسي للطفل، لماذا يفرط بعض الآباء في التسامح والتساهل مع أبناءهم؟.

قد يكون سبب ذلك ضعف العلاقة الزوجية، فتغالي الأم في العطف على الأبناء أو في حالة غياب الأب أو وفاته فتوجه الأم عطفها لأبنائها. أو قد يكون المصدر غير الأم كالجدة التي تحاول تجنب لوم ابنتها المنشغلة عن أطفالها فتستجيب لطلبات الأطفال كلها، وهذه أسباب مباشرة كما هنالك أسباب أخرى تؤدي إلى نفس الاتجاه وقد تكون أكثر تعقيدا لاتصالها بالتكوين النفسي، حرمان الأم من عطف أبيها في طفولتها يدفعها إلى إغداق العطف على ابنها بالذات وكانت تفرط في التسامح معه، أو حرمان الأم من عطف أبويها يدفعها إلى العطف الزائد على أبنائها، كما أن بعض الآباء يشعرون بالكراهية لأبنائهم وأسباب هذه الكراهية تكون دفينة في النفس لأسباب غير واضحه لهم، فيبالغ هؤلاء الآباء في العطف على أبنائهم، فيشترون لهم على الدوام اللعب والحلوى بكثرة وخاصة حينما يكون الطفل غير محتاج لذلك، في الوقت الذي تكون فيه ظروف الأسرة محدودة.

كما يحدث السلوك العكسي نتيجة لما كان يشعر به الآباء وهم أطفال من كراهية سابقة لآبائهم أو من كراهية لخلطائهم، تجعلهم يشعرون بالإثم ومن ثم

نجدهم يعاملون أبناءهم معاملة كلها إفراط وتسامح، لأجل أن يجنبوهم كل ما من شأنه أن يجعل الأبناء تفكر في كراهيتهم وهم بلا شك يكفرون عن أخطاءهم السابقة.

أو أن الإفراط والتسامح يكون نتيجة لتفحص الوالدين سلوك أبنائهم عندما كانوا صغارا، فالوالدة أو الوالد الذي كان يحظى بعناية فائقة من الآباء نجده أو نجدها يسلك كل منهما نفس السلوك مع الأطفال، وما هذا إلا نوع من الاستمرار في التعبير عن نمط من السلوك لازم الشخص منذ الطفولة حتى الكبر.

نتائج التسامح مع الأبناء:

1- **عدم النضج الانفعالي**، إذ يكبر الطفل ويسلك سلوكا يدل على أنه ما زال حدثاً صغيراً، فيبقى اتكاليا يعتمد على أبويه في حمايته من الاطفال الآخرين لأنه لا يستطيع أن يدافع عن نفسه.

كما نجده يتطلب منهما تأييدا لكل ما يقوم به من سلوك، وإذا ما اعترضوه في أمر من الأمور ثارت ثائرته، في شأن ذلك شأن الطفل الصغير، إن أسلوبه في الحياة قائم على امتلاك كل شيء لنفسه، كما يجب أن لا ترفض له رغبة أو تمنع عنه لذة يجب أن يعطى ما يطلب من نقود، أو لعب دون النظر إلى حالة الأسرة المالية.

2- إن أمثال هؤلاء الأطفال لا يستطيعون قضاء أوقاتهم بمفردهم أو تسلية أنفسهم بأساليبهم الخاصة. كما لا يقدرون على الإبعاد عن أمهاتهم، فهم يريدون من الأم أن تكرس معظم وقتها لهم من السباح حتى المساء، تلعب معهم وتقرأ لهم وتصاحبيهم في رحلاتهم، وهذا أشبه ما يكون بسلوك الطفل في مرحلة الرضاعة أن هؤلاء الأطفال بحاجة إلى نوع من العظام النفسي.

فهم لا يرغبون في التحرر عن أبويهم بل يرجعون إليهما في كل صغيرة وكبيرة يطلبون منهم التدخل في شؤونهم الخاصة في اختيار أصدقائهم وفي قضاء وقت فراغهم.

3- **عدم الشعور بالمسؤولية**، إنهم لا يقدرون المسؤولية، وإذا ما أسند لهم عمل قلما ينجزونه دون أية مساعدة خارجية، فأمثال هؤلاء الأطفال يعجزون عن أداء واجباتهما المدرسية دون مساعدة الأم أو الأب ومن أمثلة هؤلاء تلك الفئة من التلاميذ التي لا تستطيع النجاح في المدرسة دون مساعدة المدرسين الخصوصيين.

4- **إن هؤلاء الأطفال نالوا الكثير من الجزاء** (الثواب)، إنهم لم يتعودوا الإحباط لم يتعلموا الفشل في حياتهم المبكرة، ومن ثم فعندما ينتقلون إلى عالم الواقع يصدمون بصعوبات كثيرة، وعندما تكثر أمامهم المواقف الصعبة (الإحباطية) يترتب عن ذلك التعرض لبعض مظاهر الاضطراب النفسي أو العصبي مثل:

قضم الأظافر، التبول، ثورات الغضب.

هذا وإنه ليس من السهر إخضاع مثل هذا الطفل لاحترام مواعيد الطعام، إذ نجده يأكل بين الوجبات المختلفة ويرفض فيه الطعام، وكذلك إذا طلب منه الحضور للأكل أثناء لعبه، فإنه يرفض، ويفضل الاستمرار في اللعب عن الحضور لمشاركة الأسرة الطعام في الوقت المحدد وهذه كلها صعوبات تدخل ضمن مشكلات الطعام.

د- الإفراط في الرعاية والحماية:

أسباب الرعاية والحماية الزائدة:

1- تعطل الأم عن إنجاب الأطفال لسبب أو لآخر، يجعلها شديدة الشوق إليهم متلهفة لإنجابهم، فإذا ما أنجبت ولدا بعد فترة من الزمن حرمت فيها منه، وطال اشتياقها له فإنها تحيط هذا الطفل بضروب من الرعاية والرقابة الزائدتين ومثل هذا أيضاً يقال عن الأب، فهو إذا ما أنجب بعد طول حرمان ويأس من الإنجاب كان هذا السلوك غالبا عليه.

2- شدة ألم الأم في عملية الوضع يجعلها تزيد من رعاية هذا الوليد فتحيطه بسياج قوي من الحماية.

3- مرض الطفل الطويل في الطفولة المبكرة يدعو الوالدين إلى شدة العناية به.

4- إصابة الطفل بعاهة أو ضعف عقلي يدعو للعطف عليه أكثر من اللازم فالوالدان يشعران بأنه عاجز، يختلف عن إخوته ويحتاج رعاية أكثر.

5- الطفل الوحيد.

6- الطفل الأول، وسبب ذلك أن الوالدين تنقصهما الخبرة بتربية الأطفال فيبالغان في رعايته، أما في الطفل الثاني فلا يجد نفس المعاملة، لأن تربية الطفل الأول أكسبتهم خبرة، ولذلك يربون الطفل الثاني والثالث بدون قلق، كما أن تربية الطفل الأخير تختلف عن تربية الأطفال الآخرين لأن يكون موضع رعاية بل يبالغان في الرعاية لشعورهما بأن قدرتهما على الإنجاب قد انتهت أو كادت أن تنتهي.

7- رغبة الوالدين في إنجاب طفل من جنس معين، ولد مثلا، فإذا ما أنجب الوالدان هذا الطفل كان محل رعايتهما الزائدة.

مظاهر الرعاية المفرطة:

تتخذ الرعاية المفرطة مظاهر متعددة كالمغالاة في الوقاية من المرض عن طريق تقديم ما يلزم وما لا يلزم من الدواء والمقويات التي يعتقدون أنها تقيهم المرض وتجعل من جراء ذلك نتائج عكسية تجعل من الطفل هدفا سهلا للتعرض لسوء الهضم أو فقدان الشهية.

هذا ومن أساليب الرعاية المفرطة إجبار الطفل على لبس ملابس ثقيلة أكثر من اللازم في فصل الشتاء أو مصاحبة الطفل الكبير عند ذهابه إلى المدرسة أو انتظار الأم لطفلها عند عودته من المدرسة ومعها معطف ثقيل خوفاً عليه من البرد.

أو يظهر ذلك في القلق الزائد من الأخطار أو الفزع الشديد حول نوع التعليم الذي يعطى للطفل فيكثر أحد الأبوين من التردد على المدرسة ومهما قدم له من عناية فيعتقد أنها غير كافية فيحوله من المدرسة الحكومية إلى المدرسة الأهلية ذات الأجور الباهظه ليضمن له مستقبلاً زاهرا.

والأم التي تشرف لوحدها على تربية أطفالها بسبب وفاة الزوج أو الطلاق يتركز لديها الخوف حول أبنائها ومستقبلهم، فتفزع إذا ما أخذ ابنها فلوسا من حقيبتها دون إذن منها فتتصور أن هذه بداية الجنح وارتكاب الآثام أو الرعاية الزائدة للبنت البالغة حرصا على الشرف والعفاف وتجنبا لما قد يحدث من أمور تؤثر في السمعة، ومن الآباء والأمهات ما يصيبهم الغم الدائم بسبب عجز ولدهم عن الدفاع عن نفسه فيشركون أبناءهم في النادي أو يحضرون لهم المدرسين الخصوصيين ومنهم.

ما هي أسباب هذا الأسلوب في المعاملة؟

8- تجارب الآباء أيام طفولتهم، وغالباً ما يعكسون ما لا قوة من معاملة أيام صباهم وهناك فئة من الآباء والأمهات تعيد مع أطفالها نوع المعاملة التي كانوا يعاملون بها أثناء طفولتهم.

9- الضمير الصارم المتزمت لرعب بعض الآباء، فيحاولون تطبيق هذه المعايير على أطفالهم، فيكثرون من إبداء النصح لأولادهم في مناسبة وغير مناسبة كما أنهم يجدون في كل هفوة يتكبونها جريمة لا تغتفر.

10- نجد الصرامة في بعض الأحيان صادرة عن الأم، وترجع العلة في ذلك إلى أن الأم هي طفلة قد فقدت أمها تاركة مجموعة من الإخوة الصغار، فتقوم الطفلة مقام الأم في العناية بإخوتها، وعندما تكبر هذه الطفلة "الأم الصغيرة" وتصبح لها عائلة أو أطفال نجدها تتخذ لنفسها اتجاها في معاملة أطفاله يقوم على السلطة القاسية والصرامة متأثرة بما اكتسبته من خبرة مبكرة خلال فترة طفولتها.

11- الأب السكير أو المدمن يكون من أقسى الآباء على الأبناء لأنه غير راضي عن نفسه أو لأنه يشعر أنه "فاشل" ولذلك يطلب إكمال مع أبنائه.

نتائج الصرامة في المعاملة:

1- المغالاة في الأدب والخضوع إلى السلطة والميل إلى الاستكانة والخضوع والطاعة في غير موضعها كما أن الطفل لا يقدر على المناقشة وإبداء الرأي.

2- يعوز هؤلاء الأطفال الدافع إلى التلقائية كما أنهم يعتمدون اعتمادا كليا على غيرهم وخاصة على والديهم أو من يكبرهم من الأبناء وهم دائما في انتظار ما يقال لهم.

3- لا يقدرون على التمتع بالحياة وقضاء وقت الفراغ، فيكفرون في المسؤوليات وفي العمل على الدوام ولا يعطون لأنفسهم غالبا فرصاً للاستمتاع بمباهج الحياة.

4- الشعور في بعض الأحايين بفقدان الثقة بالنفس والعجز والقصور عند مواجهة المواقف، مهما تكون درجة صعوبتها، ومرجع ذلك إلى أن الطفل قد تعود أن يكون تابعاً لا متبوعاً.

و- طموح الآباء الزائد:

يظهر بعض الآباء اهتماماً زائداً بأعمال أبنائهم المدرسية، فنجدهم يشعرون بالضيق والألم عندما يحصل هؤلاء الأبناء على درجات غير مشجعة في المواضيع المختلفة فيدفعون أبناءهم رفعا في أعمالهم المدرسية دون مراعاة لقدرتهم وميولهم.

وهناك مظاهر أخرى لهذا النوع من الطموح، كشعور الآباء بالضيق عندما يتعذر على أبنائهم الالتحاق بإحدى الكليات الجامعية أو إحدى المدارس مثلا، فنجدهم يكثرون من الشكوى وتتخذ هذه الشكوى مظاهر عدة، مقابلات للمسؤولين، مقالات في الجرائد، اجتماعات... إلخ.

أسباب الطموح الزائد:

1- أن يكون للعائلة تاريخ قديم، فحبا في المحافظة على هذا الماضي تدفع العائلة أبناءها إلى الجد والاجتهاد، دون مراعاة لقدرات الأطفال، وذلك بغية الوصول إلى المستوى اللائق.

2- هناك من الآباء من حرم من مواصلة تعليمه في الكليات الجامعية وهو لذلك يحلم باليوم الذي يكون له من الأبناء من يرسلهم إلى المدرسة ويعطيهم الفرصة لمواصلة التعليم الجامعي.

3- عن طريق هذا السلوك يعبر الآباء عن رغبتهم المكبوتة وأمانيهم المكبوته فهم يحققون في أبنائهم ما لا يحققوه في أنفسهم وبمعنى آخر إنهم يسقطون طموحهم غير المحقق على أبنائهم.

نتائج الطموح الزائد:

ينتج عن هذا الأسلوب ما يأتي:

1- أن دفع الآباء لأبنائهم في أعمالهم المدرسية ينتج عنه أن يصاب هؤلاء الأبناء بنوع من البلادة الانفعالية فالذي يحدث في كثير من الحالات هو امتناع الطفل عن تحمل المسؤوليات وكلما زاد الآباء دفعا تقاعس الأبناء وزادوا رغبة في التخلف ومعنى ذلك أنه يحدث نوعا من الرغبة في المقاومة السلبية.

2- إن دفع الطفل لعمل من الأعمال، دون مراعاة لقدراته يعرضه للفشل ولذلك أضراره مثل الشعور بالنقص، العدوان والتخريب... إلخ.

ز- اتجاهات الوالدين المتضاربة:

وإذا ما حل أن اختلفت اتجاهات الوالدين إلى حد كبير قد يصل إلى حد التضارب فمعنى ذلك أن الموقف قد تعقد على الطفل بشكل يتعذر عليه أن يختار أو يروض اتجاهات أمه أو أبيه وكونان قد خلقا له من الحيرة والتردد والقلق الدائم بحيث يتعرض إلى أصعب مظاهر التنشئة الاجتماعية وأعقدها إطلاقاً.

فلا بد والحالة هذه من أن يكون نوع من التوافق وما أصعب ذلك إذا كان الأبوان مختلفين في اتجاهالتمها، فقد تهون كل المصاعب التي ذكرت أمام هذه المشكلة، وإذا كان الأبوان بالنسبة للطفل هما الأخصائيان اللذان يجب أن يزودانه بالمصدر الأول للحقائق التي تقوم عليها الاتجاهات التي يتشرها منهما وتؤكدها وتبلورها مصادر الحقائق الأخرى خارج العائلة وإذا كان المصدر الأول في هذه الحالة متضاربا فمعنى ذلك أن الأبوين قد خلقا هذه المشكلة لطفلهما قبل أن يكون

قادراً على مواجهتها بفترة طويلة وكثيرا ما تحصل هذه الحالة فتكون بذور التعاسة والشقاء والعدوان والتمرد والجناح وخيبة الأمل قد وجدت في المهد لتنغص عيش الطفل ولتدفعه إلى أنواع من الشذوذ النفسي تصعب معالجتها.

التفكك العائلي وأثره على نفسية الطفل:

قال تعال: (يونس هود يوسف الرعد) [الضُّحى: 9]

1. **ما هي العائلة المتفككة؟**
2. **ما هي العوامل التي تضغط على الطفل؟**
3. **التفكك العائلي وأثره على التحصيل الدراسي؟**
4. **خصائص الأطفال في البيوت المتفككة؟**
5. **مقترحات.**

1- ما هي العائلة المتفككة؟

إن العائلة المتفككة هي التي يكون فيها أحد الأبوين أو كلاهما لا يعيشان مع الطفل، ويمكن أن يتسبب ذلك نتيجة الوفاة أو الطلاق، أو غياب أحد الأبوين بصورة مستمرة عن البيت بحكم عمله، غير أن هذه الحالة الأخيرة لا تضع العائلة في مستوى التفكك ولكنها ذكرت هنا لأن الغياب الطويل في بعض الأحيان، كثيرا ما تكون مماثلاً للأسباب التقليدية المقبولة والتي تصف العائلة على أنها متفككة.

أما من الناحية النفسية، فإن العائلة المتفككة. هي العائلة التي تكون الحياة فيها صعبة إن لم تكن تعسه وذلك إما بسبب غياب أحد الأبوين أو كليهما عن البيت أو بسبب الخصام الشخصي بين الأبوين، ولو كان جميع أفراد العائلة حاضرين، ويساهمن في العيش.

2- ما هي العوامل التي تضغط على الطفل؟

من الممكن تحديد العائلة المتفككة على أساس العوائل التي تؤدي إلى الضغط على الطفل نفسيا، وقد يشيع في العائلة عامل أو أكثر من هذه العوامل بصورة اعتيادية، وأهم هذه العوامل ما يأتي:

أ- النفور أو الخصام بين الأبوين وخاصة قبيل الفراق أو الطلاق.

ب- الضغط النفسي الناجم عند زيارة الطفل من قبل الأبوين المتفارقين أو أحدهما زيارة الطفل لواحد منهما أو كليهما.

ج- الصعوبة التي تحدث بسبب صعوبة التكيف لزوجة الأب أو لزوج الأم (إذا كان الطفل يمتلك أما تزوجت مرة أخرى، أو أبا تزوج مرة أخرى).

د- الحب والعطف المفقودان بسبب الراحلين عن الطفل، بينما كان الحب والعطف متوفرين نتيجة الاحتكاك المباشر والتفاعل الداخلي قبل الفراق، ففي حالة وفاقة الأب مثلا وجد على أن 70% من المشكلات من هذا النوع تحدث للطفل، أضف إلى ذلك صعوبة التكيف من يبقى من الأبوين.

هـ- الرعاية الواطئة والإشراف الضعيف اللذان يحصلان عندما يلقى عبئهما على أحد الأبوين، وإذا كان لزاماً على الأم أن تشتغل بعد وفاة الأب فإن نموذج المسؤولية للأبوين قد تحطم.

و- الازدياد في عبء المسؤولية على الأطفال وخاصة الكبار منهم، والذي يعني ضيق الوقت للإبداع، فمن المحتمل جداً أن يترك الكبير أو الكبيرة من الأطفال المدرسة بسبب الذهاب إلى العمل.

ز- الشعور الذي يصاحب الأطفال من البيوت المتفككة بأنهم يختلفون عن غيرهم من الأطفال وبصورة اعتيادية أنهم يحسون بأنهم أقل شأنا، وأضعف مركزاً بل أكثر تأخرا من أولائك الأطفال الذين يأتون من بيوت

اعتيادة لم يصبها التفكك، وهؤلاء بدورهم يشددون الشعور بالتخلف، وفقدان الأمان بالنسبة للأطفال المنكوبين.

3- التفكك العائلي وأثره على التحصيل المدرسي:

من الجدير بالذكر أنه يوجد أطفال في المدرسة من بيوتات متفككة أكثر مما يفترضه المعلم كمعدل وهؤلاء يشعرون بصورة طبيعية بعوزهم الشديد إلى الأب أو الأم أو كليهما وبصورة أوضح لا تتحرج إذا قلنا أن في كل قسم من أقسام الصف الواحد يوجد طفل على الأقل هو بأمس الحاجة إلى أبيه أو إلى أمه أو كليهما ليكونا معه في البيت. وعلى الأعم فإن الأطفال يعوزهم الأب أكثر مما تعوزهم الأم. أضف إلى ذلك أنه من المتعارف عليه أن الأطفال في حالة عوزهم للأب يعيشون مع الأم، لكن هذه الحالة لا تصدق على الطفل في حالة عوزه لأنه، بل على الأغلب لا تجده يعيش مع أبيه.

هذا وتوجد علاقة ظاهرة بين التأخر المدرسي والعوز إلى الأبوين في البيت، فالحاجة لأحد الأبوين أو كليهما تبدو أنها ذات أثر فعال في كل وجه من أوجه العمل المدرسي، وطبيعي أن هذا الأثر غالبا ما يكون غير حسن، هذا مع العلم بأن الفرق بين المجموعات من الأطفال ليس كبيرا، ولكن النتيجة دائماً وأبداً في صالح المجموعة التي تمتلك الأبوين وتعيش معهما وليس لديها خلل ما من هذه الناحية.

يبدو من الدراسات التي أجرتها المدارس على طلبتها بهذا الصدد أن الحاجة لأحد الأبوين أو كليهما تؤثر على حاصل الذكاء بصورة غير حسنه، وقد أثبت ذلك بالقياس العلمي الدقيق. كما أن الحاجة إلى الأبوين تزيد في مقدار الاتكالية أو الاتكالية أكثر من الحد الطبيعي، وتزيد في عدد الفاصلين في الموضوعات المدرسية، وبالإضافة إلى ما سبق فإنها تنقص من حب الطفل في أن يصبح قائداً أو رئيساً في الجمعيات المدرسية، وتزيد من خطه في أن يصبح مشكلة تسترعي الانتباه وتتطلب العناية الفائقة بالنسبة لمرشد المدرسة، زيادة على تأثيرها الطفيف على الصحة.

إن الأطفال من ذوي البيوت المتفككة والذين يزداد عددهم بصورة خاصة بسبب الحرب هم في حاجة ماسه إلى التشجيع أكثر من حاجتهم إلى الاتصال بالجماعات والاختلاط والاحتكاك بها مباشرة. ففي المجموعات التي يعتمد فيها على النمو الفردي والمجموعات التي يكون فيها التفاعل للأعضاء يأخد مكاناً، وجد بأن الأطفال من البيوتات المتفككة يحتاجون إلى حماية أكثر من قبل قادة الجماعات وهذا يملي الحاجة إلى قادة من مستوى رفيع ليتدبروا الأمر بحكمة وروية ونجاح.

ولقد وجد بأن الأطفال الآتين من عوائل متفككة يولعون بشدة بالموسيقى والفنون التعبيرية الأخرى، أما الطلبة الذين يأتون من بيوتات اعتيادية أي غير متفككة. يرون أنفسهم أقرب إلى حب النفس، والشعور بالثقة من أولئك الذين اتوا من عائلات هديها الطلاق.

4- خصائص الأطفال في البيوتات المتفككة:

إن دراسات علم نفس الطفل أثبتت لنا وأكدت بصورة لا يمكن أن يتسرب إليها الشك إطلاقا أهمية الأمومة للطفل، فماذا يحدث لو أن الأم افترقت من طفلها بسبب الوفاة أو الطلاق أو الفراق أو لأن الطفل غير شرعي؟.

لقد لاحظ باولي وآخرون بأن الضحالة في الشعور، وعدم القدرة على القيام بصلات إنسانية، يمكن أن يرجع إما إلى حالة انقطاع الأم عن الطفل أو عدم كفايتها.

أما الدراسات التي أجراها (بيتر) فتقترح ما يأتي:

(إن الاطفال الذين أعطوا الأهمية أو المرتبة الأولى في الاعتناء الجسمي ولكنهم حرموا من ثبات الأمومة بسبب الغير، من لا يحتاجون أن يكونوا أمهات للأطفال بل الواحدة منهم قد تكون امرأة بصورة ضرورية، فالأطفال الذين وقعوا تحت رعاية هؤلاء يصيبهم التلف البالغ حتى في اعتنائهم في وظائفهم أو أعمالهم فماذا نلاحظ عليهم؟

في المقام الأول إن البكاء لفترة طويلة وبعد أيام قليلة يتحول البكاء إلى نواح أو نحيب، ويبدو عليهم أنهم سيقعون في حالة اليأس، ولكن في كآبة وصمت رهيبين؟. وبعد أشهر، تفسح هذه الحالة المجال إلى فقدان الشعور والإحساس، وبعد شهور يبدأون بعلامات السلوك المماثل لسلوك الكبار كتقطيب الجبين والإيماء... إلخ.

إذا كان الفراق لفترة طويلة واستمر فإن النمو الكلي للفرد قد تأخر حتما ومثل هؤلاء الأطفال يصبحون متخلفين عقليا، وإن نموهم اللغوي يكون بقساوة ومرارة لم يكن معقداً كلياً، ثم يبدأون من الناحية الصحية. هذا وإن هذه الآثار السيئة تكون أكثر صراحة إذا ما وقع الفراق في النصف الثاني من السنة الأولى من حياة الطفل.

لقد أجرى "تورنس" دراسته على طلبة المدارس في القسم الداخلي وقارن بين الأطفال الذين أتوا من بيوتات متفككة والأطفال الذين أتوا من بيوتات متفككة حصلوا على نتائجهم بالنسبة للأطفال الذين أتوا من بيوتات غير متفككة (اعتيادية) كما يأتي:

	الخصائص	عدد المرات بقدر الأطفال الاعتياديين (من بيوتات غير متفككة)
أ-	التأخر	3,4
ب-	السرعة	1,8
ج-	تحت المستوى في التحصيل	3
د-	فوق المستوى في التحصيل	1,8
هـ-	مشكلات انفصالية	1,3
و-	مشكلات اجتماعية	1,3
ز-	مشكلات صحية	3,75
ح-	مشكلات سلوكية	3,1

ط- أضف إلى ذلك أنه وجد بين الأطفال الاعتياديين (2,5) مرة ممن ليس لديهم مشكلات إذا ما قورنوا بالأطفال من البيوتات المتفككة ممن ليس لديهم مشكلات أيضا. كما أن المجموعتين قد حللتا من ناحية خصائص الشخصية فوجد بأن خصائص الشخصية كانت كما يأتي:

	الخصـــائص	عدد المرات بالنسبة للاطفال الاعتياديين
أ-	الغضب	4,1
ب-	الحكم في إظهار النفس كمحور	3,8
ج-	الحاجة الى الإحساس بالموافقة الاجتماعية	3,7
د-	الحاجة إلى السيطرة على النفس	2,6
هـ-	الكآبة	2,3

وعلى العموم إن الطفل الذي افترق أبواه أو طلقا يبدو واضحاً في أنه هو الذي يحضر العدد الأكبر من المشكلات إذا ما قورن بالطفل الذي توفي أبواه أو إحداهما فإن الأخير (الذي فقد أحد الأبوين يلي إبن أو إبنه المتفارقين أو المطلقين في عرض المشكلات وعددها وعظمها).

هذا وإنه لمن المناسب أن أذكر بعض مواقف الإسلام من الطلاق:

1- جاء في الحديث النبوي الشريف "أبغض الحلال إلى الله الطلاق".

2- جاء في القرآن الكريم "سورة الطلاق آية 1-7".

(بسم الله الرحمن الرحيم بسم الله الرحمن الرحيم) قال تعالى: (بسم الله الرحمن الرحيم)قال تعالى

(بسم الله الرحمن الرحيم) صدق الله العظيم بسم الله الرحمن الرحيم أعوذ بالله من الشيطان الرجيم) صدق الله العظيم (سورة الفاتحة البقرة آل عمران النساء المائدة الأنعام الأعراف الأنفال التوبة يونس هود يوسف الرعد إبراهيم الحجر النحل الإسراء الكهف مريم طه الأنبياء الحج المؤمنون النور الفرقان الشعراء النمل القصص العنكبوت الروم لقمان السجدة الأحزاب سبأ فاطر يسين الصافات ص الزمر غافر فصلت الشورى الزخرف الدخان الجاثية الأحقاف محمد الفتح الحجرات ق الذاريات الطور النجم القمر الرحمن الواقعة الحديد المجادلة الحشر الممتحنة الصف الجمعة المنافقون التغابن الطلاق التحريم الملك القلم الحاقة المعارج نوح الجن المزمل المدثر القيامة الإنسان المراسلات النبأ النازعات عبس التكوير الإنفطار المطففين الإنشقاق البروج الطارق الأعلى الغاشية الفجر البلد الشمس الليل (بسم الله الرحمن الرحيم) قال تعالى : (بسم الله الرحمن الرحيم) إعوذ بالله من الشيطان الرجيم (سورة الفاتحة البقرة آل عمران النساء)صدق الله العظيم

5- ما هي آثار التفكك العائلي على نفسية الطفل؟

لقد سجل بوزارد "سبعة آثار محتملة الحصول ومن المؤكد أنها تؤثر على نفسية الطفل وهي:

1- الصراع الداخلي الذي يمكن أن يشمل الأبوين كليهما، فعندما يصيب العائلة التفكك والأبوان في حالة الفراق يدعى الطفل ليبدي رأيه فيجد ذلك من الصعب جداً عليه، فيكون غير راغب في إبداء الرأي أو غير قادر عليه لإنه غير متهيء لذلك.

2- يجب على الطفل أن يتكيف إلى زوجة أبيه، أو إلى زوج إمه، بينما يجد أن الأب الحقيقي أو الأم الحقيقة أو كليهما ما زالا على قيد الحياة.

3- الطفل الذي تمرجح بين أبويه يجب أن يتكيف إلى محيطين عائليين مختلفين، ولربما إلى موقفين متباينيين بالنسبة له كطفل.

4- إن الروادع قد فرضت على الطفل وعلى عاداته في المحادثة وعلى صلاته الاجتماعية وأن العناية يجب أن تؤخذ من جانبه بنظر الاعتبار، فلا يتكلم عن الأب أو عن الأم، اعتماداً على الماضي بل من المحتمل أن يكون محرماً عليه ذلك.

5- الطفل الذي انحدر من عائلة متفككة يقارن بين حياته والحياة المنزليةللأطفال الآخرين وعندما يحتك بالأطفال الآخرين يرى بأنهم يمتلكون أبوين يعيشان سعيدين سوية، فيشعر بالضعة وحسرة النفس وخيبة الأمل والاستياء والجبر على الإذعان لكل ما حصل له.

6- الطفل كأبويه يتحمل عبأ المجتمع وضرورة إدراك مشكلاته.

7- يصور الطفل وجهة نظر قلقه نحو والديه والتي تعتب متممة للموقف الذي هو فيه.

الفصل السادس

الاتجاهـــــات

الفصل السادس
الاتجاهات

يعتبر كثير من علماء النفس أن دراسة الاتجاهات هي المشكلة الرئيسية لعلم النفس الاجتماعي، فالاتجاهات والمعتقدات تكون جزء منهما من حياتنا كما أنها تلعب دورا كبيرا في توجيه السلوك الاجتماعي للفرد في كثير من المواقف في الحياة الاجتماعية.

ويعرف جوردن ألبورت الاتجاه فيقول (إنه حالة من الاستعداد أو التأهب العصبي والنفسي تنتظم من خلال خبرة الشخص وتكون ذات تأثير توجيهي أو دينامي على استجابة الفرد لجميع الموضوعات والمواقف التي تستثيرها هذه الاستجابة).

وعرفه "بورجاردس": (بأنه الميل الذي ينمو بالسلوك قريبا من بعض عوامل البيئة أو بعيدا عنها ويفضي عليها معايير موجبة أو سالبة تبعاً لانجذابه منها أو تضوره عنها) ويعرفه "بورج ولانجفيلد" (الاتجاه هو الحالة العقلية التي توجه استجابات الفرد).

بينما يعرفه "كوتش وكرتشفيلد" (بأنه تنظيم مستمر للعمليات الانفعالية والإدراكية والمصرفية حول بعض النواحي الموجودة في المجال الذي يعيش فيه الفرد).

وعلى النقيض نجد علماء النفس المتمسكين بالمنهج العلمي لا يصبغون الاتجاه بأي شيء يشير إلى وجوده داخل الجسم ويؤثر على السلوك ويوجه هذا الاتجاه أو ذاك ولكنهم يعرفونه بطريقة علمية بما يظهر فيه من أنواع التصرفات وأنواع السلوك المعبرة عنه فهو (مفهوم يوضح نوع السلوك الذي نتحدث عنه ونلاحظه).

كيف تتكون الاتجاهات:

هنالك طرق كثيرة يكتسب الفرد بواسطتها اتجاهاته، وكل اتجاه يكتسبه الفرد تحدده أمور ثلاثة:

1- تقبل المعايير الاجتماعية بدون نقد ويكون ذلك عن طريق الإيحاء.

2- تعميم الخبرات الشخصية.

3- الخبرات الإنفعالية الشديدة.

أما عن العامل الأول وهو الإيحاء، فيعتبر من أكثر تلك العوامل شيوعاً، ذلك أنه كثيرا ما يقبـل الفـرد اتجاها ما، دون أن يكون لأي اتصال مباشر بالأشياء أو الموضوعات المتصلة بهـذا الاتجـاه ويمكـن أن أوضـح ذلك باتجاهات البيض نحو الزنوج في الولايات المتحدة الأمريكية، ولقد أجريت في سبيل ذلك عـدة تجـارب لمعرفة الفرق بين اتجاهات الأطفال البـيض نحـو الزنـوج في الأقـاليم الشـمالية واتجاهـات الأطفـال البـيض نحوهم في الأقاليم الجنوبية ودرست هذه الاتجاهات في مجموعات مختلفة في المناطق الصناعية والمنـاطق الريفية في بعض المقاطعات المكتظة بالزنوج وفي بعض مدارس مدينة نيويورك التـي تقبـل الأطفـال البـيض فقط ثم في مدارس أخرى في نفس المدينة تقبـل البـيض والزنـوج معـا وكـذلك عـلى بعـض الأطفـال الـذين ينتمون إلى آباء ذوي نزعة اشتراكية، ودلت نتائج هذه الأبحاث على أن هنـاك في كـل البيئـات السـابقة مـا عدا الاشتراكية، تعصبا نحو الزنوج، يختلف في الدرجة دون النوع أما في البيئات الاشـتراكية فـإن الأطفـال لم يوجد لديهم مظهر من مظاهر التعصب نحو هؤلاء الزنوج، وإن دلت هذه النتـائج عـلى شيء، فإنهـا تـدل على أن الاتجاه أو تكوين رأي ما هو شيء مكتسب، أو بعبارة أخرى إنه يتعلم نتيجة الاخـتلاط بـالزنوج أو عدم الاختلاط بهم، كما تحدده المعايير الاجتماعية العامة التي يرثها الأطفال عن آبائهم دون نقد أو تفكـير فتصبح جزء من تقاليدهم وحضارتهم يصعب عليهم التخلص منـه. ويلعـب الإيحـاء دوراً مهـماً في تكـوين هذا

النوع من الاتجاهات، فهو إحدى الوسائل التي يكتسب بهما المعايير السائدة في المجتمع دينة كانت أو اجتماعية أو خلقية أو جمالية، فإذا كانت النزعة في بلد ما ديمقراطية، اعتنق الأفراد فيه هذا المبدأ لا لإنهم قاموا بدراسة مقارنة بينه وبين المذاهب السياسية الأخرى كالاشتراكية أو الفاشية مثلاً ولكنهم لأنهم في الواقع يتأثرون بهذا المجتمع الذي يعيشون فيه، والذي أكسبهم هذا المعيار السياسي المعين، عن طريق الإيحاء.

ولا شك أن وجود تلك المعايير، على اختلاف مستوياتها يجعلنا أمام أحكام ثابتة نقلبها على علاتها دون معارضة أو نقد وإعمال فكر، ولو لم توجد هذه المعايير التي نرجع إلها فيها أحكامنا من وقت لآخر، لاضطرب الإنسان وتحير في أفكاره وآرائه في هذا العالم المعقد، فتلك المعايير تشبه إلى حد كبير الإطار الذي نرجع إله من وقت لآخر.

أما الوسيلة الثانية التي يكتسب الفرد عن طريقها اتجاهاته ومعتقداته وآرائه، فهي تعميم الخبراتت، فنحن دائماً نستعين بخبراتنا الماضية ونعمل على ربطها بحياتنا الحاضرة، فالطفل مثلاً يدرب في صغره على عدم الكذب أو عدم أخذ شيء ليس له، أو عدم الاعتماد على جاره في المدرسة في نقل الأعمال المدرسية والطفل ينفذ إرادة والديه في هذه النواحي دون أن تكون لديه أية فكرة عن أسباب ذلك، ودون أن يعلم أنه إذا خالف ذلك عد خائناً وغير أمين، ولكنه عندما يصل إلى درجة من النضج يدرك الفرق بين الأعمال الأخرى التي يوصف فاعلها بالخيانه وحينما يتكون عنده المبدأ أو ذلك المعيار، يستطيع أن يعممه في حياته الخاصة والعامه.

وأما الوسيلة الثالثة التي يكتسب بها الفرد اتجاها ما فهي التي تكون عن طريق بعض المواقف ذات الأثر الشديد، أو التعديل في الديانة من دين إلى آخر بسبب الحالة الانفعالية الشديدة التي يتعرض لها الفرد، فقصة اليهودي الذي انفجرت

مرافقه الصحية على جاره المسلم وصبر المسلم لذلك فلما اطلع اليهودي على الحالة أسلم.

إن اتجاهات الشخص تؤثر على سلوكه في الحياة، فهي لا تعمل منعزلة أو في فراغ كما أنها تتدخل تدخلا فعلاً في تكوين (الأنا) وهذه الأنا تمر في مراحل مختلفة، متغيرة وتظل في حالة نمو مستمر منذ دور الطفولة إلى دور البلوغ وما بعده، متأثرة في ذلك بمجموعة الاتجاهات التي يتعلمها الفرد نتيجة تفاعله مع البيئة التي يعيش بها، وذلك هو ما دعا بعض المشتغيلن بعلم النفس إلى القول بأن "الأنا" عبارة عن تركيب الاتجاهات. وهكذا نرى أن (الأنا) مكتسبة ويتم هذا الاكتساب في ظل الثقافة التي يعيش فيها الفرد، وما يتضمنه من تقاليد وعادات ومعايير وأنظمة، وتنتقل هذه الأمور إلى الفرد عن طريق تفاعله مع غيره، أو بعبارة أعم عن طريق تأثيرات الجماعة، ولما كانت المثيرات الاجتماعية التي تحيط بنا في تغير مستمر تختلف آثارها ونظراتنا إليها باختلاف درجة نمونا، ولما كنا خاضعين على الدوام لتأثيرات ومواقف اجتماعية جديدة، فإنه من الخطأ اعتبار الأنا شيئاً ثابتاً وأصدق دليل على أن (الأنا) دائمة التعديل والتغيير والانحلال احياناً، ما لوحظ في الحرب العالمية الثانية، نتيجة للضغط والضيق والحرمان والفزع الذي أحاط بالناس، فقد حدث نتيجة لذلك كله أن نسي الناس الكثير من اتجاهاتهم ومعاييرهم الاجتماعية وتخلوا عنها وبدأوا يبحثون عن وسائل أخرى تحقق لهم الحياة في ظل الظروف الجديدة، ومعنى ذلك أن (الأنا) قد استبعدت بعض عناصرها التي لا تتلائم مع الظروف الاجتماعية الجديدة، ثم أعيد تكوينها على أساس جديد يقوم على التزود ببعض العناصر التي تتناسب مع الظروف المحيطة.

ويعتبر روبرت سبنسر أول من استخدم لفظ الاتجاه Attitude وللاتجاه تعريفات مختلفه منها تعريف ألبورت بأنه حالة من التهيؤ والتأهب العقلي والعصبي تنظمها الخبرة وتوجه استجابات الفرد للمثيرات المختلفة وتعريف بوجارتس للاتجاه

بأنه الميل الذي ينحو بالسلوك قريباً أو بعيداً عن بعض الظروف البيئية ويضفي على تلك الظروف معايير موجبة أو سالبة تبعاً لانجذاب الفرد لها أو نفوره منها.

يلاحظ على التعريفات السابقة استخدامها لمفاهيم غير إجرائية مثل حالة من التهيؤ والتأهب العقل والميل كما تشير بعض التعريفات أيضاً إلى وظيفة الاتجاه في توجيه استجابات الأفراد وفي إضفاء قيم موجبة أو سالبة على المواقف والمثيرات التي يواجهها الفرد.

ولكن لما كان التفكير العلمي يستخدم تعريفات إجرائية فإن الاتجاه يمكن تعريفه إجرائياً بأنه مفهوم يعبر عن محصلة استجابات الفرد نحو موضوع ذي صبغة اجتماعية، وذلك من حيث تأييد الفرد لهذا الموضوع أو معارضته له، يلاحظ على هذا التعريف تأكيده على ضرورة وجود مثير اجتماعي يستثر استجابة ما. وأنه من مجموع تلك الاستجابات يتكون الاتجاه كما يؤكد هذا التعريف على الجانب الوجداني للتجاه كما يتمثل في استجابات القبول والرفض.

تتميز الاتجاهات بمجموعة من الخصائص منها:

1- أن الاتجاهات ذات طبيعة تقييمية إذ تعبر عن درجة قبول أو رفض الفرد لشيء ما.
2- تختلف الاتجاهات في مدى قوتها وقد يكون لدى شخصين نفس الاتجاه ولكن بدرجات متفاوتة الشدة ومن هنا تتحدد الوظيفة الدافعية للاتجاهات فكلما زادت قوة الاتجاه زادت قوة دفعه للسلوك ونقصت إمكانية تغييره.
3- تكتسب الاتجاهات من خلال أساليب التنشئة الاجتماعية وما يتعرض له الفرد من مؤثرات وتدريبات وخبرات.

4- تكون اتجاهاتنا موجهة نحـو شيء مـا مـادي أو غـير مـادي يعـرف بإسـم موضـوع الاتجـاه مثـل اتجاهاتنا نحو الاختلاط أو نحو السفر والعمل بالخارج.

5- توجد درجة من الترابط بين الاتجاهات المتشابهة بحيث يمكن القول بوجود حزم من الاتجاهـات فاتجاهاتنا نحو تحرير المرأة ترتبط باتجاهاتنا نحو أجور عادلة للنساء والرجال، ونحـو إجـازات الجنسين ونحو الأعباء المنزلية للزوجين يعبر عن هذه الخاصية أحياناً بإسم عمومية الاتجاه.

6- تتميز الاتجاهات بدرجة من الجمود نتيجة لما حققته من تدعيمات في تاريخ حياة الفرد السابقة وما تؤديه من وظائف في حياته.

7- تتفاوت الاتجاهات في درجة استعدادها للاستثارة فبعضها يمكن استثارته بسهولة عن غيرها.

ويجب التفرقة بين الاتجاه والـرأي والمعتقـد والقيمـة فـالرأي هـو التعبـير اللفظـي عـن الاتجاهـات والقيم والمعتقدات والمعتقد هو علاقة بين فئتين معرفيتين مستقلتين أصلا فعنـدما نقـول أن الأسـد خطـر نربط بين الأسد والخطورة، أما القيمة فتعبر عن علاقة بين مشاعر الفرد وفئة معرفية معينة فعندما نقـول أن الكذب مكروه نربط بين مشاعرنا (الكره) وفئة معرفية هي الكذب.

للاتجاه ثلاثة مكونات هي المكون الوجداني والمعرفي والسلوكي، يعبر المكـون الوجـداني عـن اسـتجابة الفرد الوجدانيـة نحـو شيء أو موضـوع مـا بالانجـذاب لـه أو النفـور منـه أمـا المكـون المعـرفي فيتمثـل في معلومات الفرد عن موضوع الاتجاه أو معتقداته عنه. ويعبر المكون السلوكي عن سلوك الفرد الصريح نحـو هذا الشيء أو الموضوع وبالتالي إذا أردنا تغيير الاتجاه فإن ذلك يعتمـد عـلى تغيـير كـل هـذه المكونـات أو بعضها كما أن قياس الاتجاهات يمكن أن يكون عـن طريـق هـذه المكونـات أيضـا إذ يمكـن قيـاس المكـون الوجداني باستخدام التعبيرات اللفظية

وبالاعتماد على الاستجابات الفسيولوجية ويمكن قياس المكون المعرفي باستخدام المقاييس المتدرجة للمعتقدات وبمعلومات الفرد عن موضوع الاتجاه، ويمكن قياس المكون السلوكي بملاحظة سلوك الفرد في مواقف معينة.

وللاتجاه وظائف متعددة بالنسبة للأفراد إذ ينظم إدراك الفرد أثناء تفاعله ويحدد له وسيلة اتصاله بمثيرات البيئة فلا يضطر إلى القيام بسلوك جديد في مواجهة كل تجربة ويساعد الاتجاه الفرد على الشعور بالانتماء للجماعة متمثلا قيمها ومعتقداتها في سلوكه وبذلك يوفر الاتجاه الحماية الوجدانية للأفراد وللاتجاه وظيفة تكيفية تظهر في أن الإنسان يكتسب اتجاهات موجبة نحو ما يشبع حاجاته واتجاهات سلبية نحو ما يعوق هذا الإشباع كما يحقق الاتجاه لصاحبه إشباعاً نفسياً من استخدامه له في التعبير عن قيمه ومعلوماته

عوامل نمو الاتجاهات:

يهتم المربون والمصلحون، والسياسيون، وقادة الجماعات ورجال الأعمال، بمعرفة كيف تنمو الاتجاهات، وإلى حد يمكن تغييرها، ويحدد علماء النفس الاجتماعي عدة عوامل تؤثر في نموها وتتحكم في تغييرها وهي:

العوامل الثقافية، والعوامل الوظيفية وعلاقتها المتداخلة مع العوامل الثقافية، ودور الحقائق في تحديد نموها.

أولاً- العوامل الثقافية:

يؤكد علماء النفس الاجتماعي والمربون كثيرا على أهمية العوامل الثقافية في تحديد طبيعة المجال السايكولوجي للفرد، وفي نمو الاتجاهات والمعتقدات -وتشمل الثقافة بمعناها العام - مجموعة العادات والتقاليد والأنظمة والاتجاهات والقيم التي تقبلها أفراد مجموعة من الناس تعيش في بيئة وفي وقت معينين، أو بمعنى آخر هي طريقة الحياة لمجتمع من المجتمعات ومن المؤثرات الثقافية يكتسب الفرد

ويمتص الكثير مـن الاتجاهـات والمعتقـدات والآراء والقـيم السـائدة في الوسـط الثقـافي الـذي يعـيش فيـه ويتفاعل معه.

وقد أجريت عدة دراسات لتوضيح العلاقة بين نمو بعض الاتجاهات والمعتقدات وبين النمط الثقـافي السائد في المجتمع ففي دراسة قام بها (كارلسون 1934) وجد أن الحصيلة الدينيـة لطلبـة الجامعـة كانـت عاملا محددا لمعتقداتهم واتجاهاتهم حول عدد من المسـائل الاجتماعيـة، كـما أوضـحة دراسـات (سـتاجنر 1936) عن الاختلاف في الاتجاهات الفاشية بـين الطـلاب أن أولئـك الـذين كـانوا أكـثر غنـى يميلـون إلى أن يكونوا أكثر استبداداً من الطلبة الذين ينتسبون إلى طبقات أدنى اقتصادياً واجتماعياً.

ولتحديد التأثيرات الثقافية في مجال العلاقت بين الأشخاص يقرر (نيوكب وسفهلا 1938) أن هناك ارتباطات موجبة بين الأبناء والآباء في معتقداتهم واتجاهاتهم نحو المجتمع الدولي، كما وجد "مورجان وريموز 1935" أن هناك ارتباطا في المعتقدات والاتجاهات بين المدرسين والطلاب، أما "ونسلو 1937" فقد وجد مثل هذا الارتباط بين الأصدقاء بعضهم وبعض، وتعكس الاختلافات في الاتجاهات والمعتقدات بين المجتمعات اختلاف الأنماط الثقافية بينها فالاتجاهات والمعتقدات هي في الواقع دالة للمجتمع وللنمط الثقافي العام السائد فيه وكذلك الثقافة الفرعية الموجودة فيه وتنمو الاتجاهات لدى الأفراد بطريقة انتقائية، بمعنى أن فعالية المؤثرات الثقافية تتوقف على إدراك الفرد وتفسيرها واستخدامها، ولعل هذا هو سبب ما نجده من اختلاف بعض الاتجاهات والمعتقدات داخل النمط الثقافي العام للمجتمع وذلك ما أوضحته دراسات "هاللوول سنة 1937" من وجود هذا الاختلاف حتى بين ثقافة المجتمعات المسماة بالبدائية.

وتمثل الأسرة جانبا مهما من المؤثرات الثقافية في المجتمع وفي هذا يشر كل من (مروف ونيوكمب سنة 1937).

(إن الاتجاهات الوالدية هي نتاج للمؤثرات الثقافية السائدة في المجتمع فالآباء هم المصدر المباشر للمعتقدات والاتجاهات وأنماط السلوك الاجتماعي عن طريق ما يغرسونه في النشأ... إنهم الأساس التربوي للمجتمع، وما تقوم به المدرسة، والمساجد والكنائس وزملاء اللعب وغير ذلك من المؤسسات الاجتماعية المختلفة في هذا المجال وإنها هو تأكيد دور الأسرة وبلورته).

وقد بحث (هوروبتز سنة 1936) أثر الآباء في تكوين الاتجاهات العنصرية لدى الأطفال الريفيين في "تينسر" وكان من بين الأسئلة التي وجهها لهم:

من الذي يخبرك بأن لا تلعب مع الأطفال السود؟
ما نوع الأطفال الذين تحب الأم أن تلعب معهم؟
ما نوع الأطفال التي تخبرك الأم بأن لا تلعب معهم؟

وفيما يلي بعض الإجابات التي حصل عليها الباحث.
فتاة من الفرقة الأولى: إن أمي هي التي تخبرني بأن لا ألعب مع الأطفال السود وأن أبتعد عنهم.

فتاة من الفرقة الثانية: إن والدتي تخبرني بأن لا ألعب مع الأطفال الملونين.

فتاة من الفرقة الثالثة "إن أمي أخبرتني بأن لا ألعب معهم لأنهم يحملون الأمراض والجراثيم وحتى لا تنتقل العدوى منهم.

وفي هذا يشير "هوشبرج وجيلليلاند (1942)" إلى أنه توجد علاقة بين اتجاهات الآباء والأبناء، ولكن درجة العلاقة تتوقف على:

أ- **الوضع العائلي.**

ب- **المفحوصين.**

ت- **الاتجاهات المدروسة.**

فالأسرة هي المصدرة الأساسي لنمو الاتجاهات ولكـن في بعـض الحالـت قـد تتـأثر اتجاهـات الطفـل بعوامل أخرى خارج المنزل، ذلك أن المؤسسات المختلفة لها دور فعال في التأثير في الأسرة ككل. ومن ثـم في اتجاهات ومعتقدات كل عضو فيها.

فالأسرة لها دور مهم في تشكيل معتقدات أو اتجاهات الفرد، ولكن هذا لا يعني بأن الطفل سيكتسبها من والديه بطريقة تلقائية، ولكن وفقا لأهميتها ومعناها بالنسبة له، وما تقوم به هذه التأثيرات الثقافية الأخرى في المجتمع من تأكيدها وبلورتها.

ثانياً- العوامل الوظيفية:

إن الاتجاهات تتميز بقيمتها الوظيفية للفرد، ونعني بالعوامـل الوظيفيـة تلـك الحاجـات والمطالـب والانفعالات، وسمات الشخصية والنمط العام لها. من حيث أنها توجه الفرد إلى اكتساب اتجاهات معينة.

فقد وجدت (دكستر سـنة 1939) في دراسـتها عـن خصـائص الانطـواء، الانبسـاط لـدى جماعـة مـن الطالبات "الراديكاليات" أنهم أكثر انطواءً وشعوراً بالنقص ولذلك فـإنهن أكـثر اسـتعدادا لتبنـي المعتقـدات والاتجاهات الراديكالية (المتطرفة).

كذل وجد (فتر) أن طلابه الراديكاليين كـانوا أكـثر خضـوعاً (مسـتخدما اختبـاراً البـورت: السـيطرة – الخضوع) من بقية الطلاب الذين اختبرهم وفي نفس الوقت أكثر انطواءً من الطلاب الرجعيين.

وتعتبر الدراسة التي قام بها (موراي ومورجان سنة 1945) عن الاتجاه الأكلينكي لنمو المعتقدات والاتجاهات، ذات دلالة كبيرة في إبراز العوامل الوظيفية في نموها وأوضحت أن هناك علاقة كبيرة بين تركيب الشخصية لدى طلبة إحدى عشرة كلية وبين المؤثرات الثقافية ومشاعرهم نحو الخالق والاتجاهات نحو الحرب والعائلة والجنس.

وخير ما يوضح لنا هذا الجانب في نمو المعتقدات والاتجاهات، تلك الدراسة التي قامت بها (فرنش) فبالإضافة إلى محاولتها الجادة في تحديد التمايز والوضوح والشدة والتكامل بين المعتقدات والاتجاهات الدينية لدى المفحوصين، فقد حاولت أيضاً القيام بتحليل كامل لتركيبات الشخصية ككل عن طريق استخدام عشرين اختبارا منها اختبار ت.آ.ت ومقياس دراسة القيم، والمقابلات، والسير الذاتية المكبوته، وغير ذلك من الإجراءات الأكلتيكية الأخرى، كما استخدمت اختبار الاستعداد الدراسي ومختلف مقاييس الذكاء، وقد وجت أن تركيبات الشخصية عند مفحوصيها الذين لديهم معتقدات دينية منظمة إلى درجة عظيمة كانت تختلف بطريقة ملحوظة عن المفحوصين الذين لديهم معتقدات أقل تنظيماً سواء كانت دينية لا إدارية أو إلحادية.

ثالثاً- الحقائق ونمو الاتجاهات:

من المعروف أن المجتمع الحديث يتميز بتعقده وتشابك العلاقات بين الأفراد والجماعات بدرجة قوية، ولذلك نجد من الصعب أن يعتمد الفرد على نفسه في تحقيق حاجاته وفي الوصول إلى الحقائق الموضوعية المرتبطة بجوانب الحياة المختلفة.

فلا بد أن يعتمد على ما تقدمه له السلطات -كمصدر للحقائق- وعلى ما يقدمه له المختصون فالآباء بالنسبة للطفل هم المختصون الذين يزودونه بالمصدر الأول

للحقائق التي تقوم عليها الاتجاهات التي يتشربها منهم وتؤكدها وتبلورها مصادر الحقائق الأخرى خارج العائلة.

ثبات الاتجاهات:

تميل الاتجاهات غالبا إلى أن تثبت وتبدي مقاومة للتغيير، وبذلك نستطيع أن نقرر أنها تتضمن ميكانيزما يعمل نحو المحافظة على الذات فالأفراد يتذكرون تلك الجوانب المتفقة مع اتجاهاتهم أكثر من تلك المخالفة لها. ونوضح ذلك بتلك الدراسات التي قام بها (ليفين ومور في سنة 1943).

وفيها قدم للطلبة - الذين لديهم اتجاهات ودية وغير ودية نحو الشيوعية- مقطوعات لمادة القراءة بعضها مشايع والبعض الآخر مضاد للاتحاد السوفييتي ثم اختبر الطلبة فيما بعد من أجل استرجاع مضمون تلك المقطوعات وقد وجد الباحثان أن أولئك الطلبة المؤيدي للشيوعية تذكروا تلك المادة المؤيدة للاتحاد السوفييتي أكثر من أولئك الذين لديهم اتجاهات ودية نحو الشيوعية والعكس صحيح.

وهذا الميل نحو محافظة الاتجاهات على ذاتها قد ينتج عنه تحديد خبرات الأفراد وبذلك يتناقص احتمال اكتساب خبرات جديدة ناتجه من التغيرات في الاتجاهات.

تغيير الاتجاهات:

وعلى الرغم من الميل لأن تحافظ الاتجاهات على ذاتها فإنها من الممكن أن تتغير وتتعدل والدراسات التجريبية في علم النفس الاجتماعي اعطت أمثلة ناجحة لذلك التغيير ففي سنة (1947) أعطانا (روس) في مسح للدراسات التي أجريت عن تخفيف حدة التعصب قائمة بعشرين بحثاً مختلفاً أوضحت أثر برامج المدرسة والدعاية المنظمة والاتصال الشخصي في تغيير الاتجاهات، ومن بين أكثر

الدراسات الناجحة تلك التي قام بها (مافيوس سمث سنة 1939) و (ريموز سنة 1936، 1938).

فقد اختبر (مافيوس سمث) تأثير برنامج دراسة مشكلات الهجرة والعنصرية الذي أعطى لطلبة جامعة "كنساس" على اتجاهاتهم نحو الزنوج، وقد اختبر المجموعة بمقاييس بوجاردوس وهنكلي، قبل وبعد البرنامج وأظهرت تزايداً واضحاً في التودد نحو الزنوج. أما المجموعة الضابطة، التي أخذت برنامجاً عاماً في مقدمة في علم الاجتماع في أقل من 6% من الوقت الذي استغرقه المجموعة التجريبية في دراسة مشكلات الهجرة والعنصرية، فلم تبدأ أي تغيير في الاتجاهات بعد البرنامج.

أما (ريمرز) وزملاؤه في جامعة بوردو، فقد درسوا تأثير مادة معينة على الاتجاهات نحو الزنوج واليهود، وكانت العينة تلاميذ من أربع مدارس ثانوية في أنديانا، وفي كل المدارس لوحظ، أن هناك تغيرات كبيرة واضحه بعد قراءة هذه المختارات مباشرة وأضحت الدراسات التتبعية أنه بعد أشهر كان هناك تغيراً ملموساً في تلك الاتجاهات.

وتعتمد عملية تغيير الاتجاهات على المعالجة الفعالة لبيئة الفرد، ويلخص وليفين وكراب سنة 1945 "مشكلة تغير المعتقدات أو تعديل الاتجاهات في العبارة التالية:

"أننا من الممكن أن نفعل الكثير في عملية تغيير أو تعديل الاتجاهات عن طريق عملية إعادة التربية وأثرها الفعال في تغيير أو تعديل المجال السايكولوجي للفرد".

قياس الاتجاهات:

إن الاتجاهات تجعل الفرد يتخذ أساليب سلوكية معينة نحو موضوع تلك الاتجاهات وهذه الأساليب تدفع الفرد إلى أن يتخذ مواقف معينة ذات شحنات

إيجابية أو سلبية يعبر عنها إما باللفظ وذلك في إجابته عن سؤال أو تعبيره عنه بصورة تلقائية أو قد يعـبر عن رأيه بصورة عملية عن طريق ممارسة السلوك الذي يكشف عن وجود اتجاهات معينة، وبـذلك يمكـن قياس الاتجاهات طالما أنها تعبير عن حالة متميزة من السلوك وأن أهم المقاييس وأكثرها شيوعاً في مقيـاس الاتجاهات اللفظية.

طريقة ثيرستون (المقارنة المزدوجة):

كان أول من استخدم هذه الطريقة هو ثيرستون، وتتمثل طريقة المقارنة المزدوجة في أن الفرد يقـوم بتفضيل اتجاه ما على اتجاه آخر في الموضوع الذي تقيسه.

وعلى سبيل المثال إذا كنا نريد تحديد اتجاه الفرد نحـو شـعوب معينـه، فإننـا نعـرض عليـه شـعبين ليقوم بعملية تفضيل لأحدهمها على الآخر وشعبين آخرين يفاضل بينهما، ومعنى هـذا أننـا نقـوم بعمليـة مقارنة نفس درجة بين شعبين وتستمر هـذه العمليـة بقـدر الشـعوب التـي تريـد المفاضـلة فـيما بيـنهما. ويلاحظ في هذه الطريقة أنها على الرغم من سهولتها إلا أن صعوبتها فـيما قـد يـتمخض عنهـا مـن اعـداد كبيرة للغاية تدخل في عملية المقارنات المزدوجة التي يقوم بها الفرد.

طريقة ليكرت:

قام ليكرت في دراسته عن الاتجاهات نحو الاستعمار والدولية، ونحو الزنـوج بوضـع طريقـة جديـدة تختلف عن طريقة ثيرستون، يطلب فيها من الفرد أن يعبر عن درجة اتجاهـه في العبـارات التـي يتضـمنها المقياس كما يلي:

موافق جدا – موافق متردد – معارض- معارض جداً.

وتمثل الدرجة الكلية لفرد ما مجموع درجاته بالعبارات المختلفة التي يتكـون منهـا المقيـاس وتتخـذ درجات الفرد مقياساً لتقدير اتجاهه.

مقياس بوجاردس (البعد الاجتماعي):

صمم بوجاردس -في بداية حركة قياس الاتجاهات- طريقة تعتبر كلاسيكية وذلك لأغراض محددة في قياس الاتجاهات نحو مختلف الأمم، فطريقته المسماة بمقياس البعد الاجتماعي تتكون من عدد من العبارات المختارة، ليستخرج استجابات ذات دلالة بالنسبة لتقبل جماعة قومية معينة، ووفق هذه الطريقة يطلب من المفحوص أن يبين مشاعره وانطباعاته عما إذا كان يوجب بأفراد من المجموعة الأخرى التي يعين اتجاهه نحوها من حيث مشاركتهم إياه في إحدى العبارات التالية:-

بناءً على مشاعري المباشرة أسمح عن طيب خاطر أن ينضم أفراد من الجماعات الآتية (كل مجموعة كفئة لا باعتبار أحس أفرادها أو أسوأ أفرادها) إلى الحالة التي أضع عليها علاقة:

1- تكوين علاقات متينة بالزواج.
2- قبول أحد أفراد هذه الجماعة في النادي الذي أنتمي إليه كصديق.
3- أن يسكن في نفس الشارع الذي أعيش فيه كجار.
4- كموظفين في مثل عملي في نفس القطر.
5- كمواطنين في نفس بلدي.
6- كمجرد زائرين لوطني.
7- استبعدهم من بلدي.

ويلاحظ على مقياس بوجاردس أن وحداته غير متساوية في تدرجها، فمن يوافق على الوحدة الأولى يوافق على بقية الودات 2-3-4-5 لأن في الغالب من يرضى بالزواج بفتاة من عنصر وشعب آخر يقبل انتماء هذا الجنس إلى النادي والسكن في الشارع الذي يسكن فيه وفي الوظيفة التي يزاولها والمواطنة في نفس البلد التي ينتمي إليها لذلك تزداد النسبة المئوية حتى الوحدة الخامسة في العادة.

طريقة جتمان:

وهي محاولة لإيجاد مقياس متدرج تجمعي أشبه بالمقاييس المستخدمة في الكشف عن قوة الإبصار، فإذا قلنا مثلاً أن زيداً من الناس قوة إبصاره 9/6 كان معنى ذلك أن هذا الفرد يستطيع تمييز العلامات التي قبل ذلك وهذا الأسلس في نظر "جتمان" أحد الأسس المهمة التي تميز المقياس الصحيح، ويمكن أن نوضح ذلك بمثال عن اتجاه الفرد نحو القسط الذي يجب أن يحصل عليه الفرد في المستوى التعليمي والثقافي.

1- نهاية المستوى الجامعي لا يعتبر كافياً لتثقيف الفرد. – نعم - لا.
2- نهاية المستوى الثانوي لا يعتبر كافياً لتثقيف الفرد. – نعم - لا.
3- نهاية المستوى المتوسط لا يعتبر كافياً لتثقيف الفرد. – نعم - لا.
4- نهاية المستوى الابتدائي لا يعتبر كافياً لتثقيف الفرد. – نعم - لا.
5- ينبغي أن لا تزيد ثقافة الفرد عن مجرد القراءة والكتابة. - نعم – لا.

ففي هذا المثال تجد أنه إذا أجاب المختبر عن أحد الوحدات بالإيجاب فلا بد أن يجيب على الوحدات التي يعدها بالإيجاب كذلك، فمن يوافق مثلاً على أن نهاية المستوى الثانوي لا يعتبر كافياً لتثقيف الفرد معنى ذلك أنه لا يوافق ضمناً على أن مجرد القراءة والكتابة غير كاف، وعلى أن التعليم المتوسط والابتدائي غير كاف كذلك، أي أنه يوافق ضمنا على العبارات (5، 4، 3) ويكون هذا المقياس صحيحاً إذا وجدنا الأفراد يوافقون على (5، 4، 3) بينما لا يكون صحيحاً إذا وافق الفرد مثلاً على العبارة (5 و 4) ثم لا يوافق على العبارة (3) ثم يعود مرة ثانية ليوافق على العبارة (2) ومعنى ذلك حدوث انعكاسات في المقياس تقلل من صحة المقياس. ومن عيوب هذا المقياس أنه من السهل إخضاع كل موضوع من موضوعات الاتجاه بأن يقاس بهذه الطريقة. هذه هي أهم مقاييس الاتجاه ويلاحظ أن طريقة المقارنات المزدوجة (لثيرستون) وطريقة بوجاردس (البعد الاجتماعي إنما

تستخدمان لأغراض محددة وأحوال خاصة، فالطريقة الأولى تتطلب مقارنات عديدة ولذا فإنها تصلح في الحالت التي تكون فيها الموضوعات المراد قياسها محدودة العدد. وأما الثانية فإنها محدودة بأهداف كتقبل فئات معينة أو عدم تقبل عناصر أخرى.

كذلك وجد نقد شديد إلى طريقة (جتمان) من حيث أنها طريقة صناعية وأن من النادر جداً أن يصل الباحث إلى هذا المستوى من تدرج المقياس في السمات النفسية أو الظواهر الاجتماعية والظواهر النفسية مهما وصل المقياس إلى درجة من الثبات والصحة.

أما طريقة ليكرت فإنها تعد في الواقع من أكثر الطرق استخداماً، كما أنها تتميز بأنها تحتوي على رسائل تمكننا من قياس درجة الموافقة أو عدم الموافقة بالنسبة لكل وحدة من الوحدات التي يتضمنها المقياس، وهذا في الواقع يعتبر من المميزات التي تكشف عنها هذه الطريقة في قياس الاتجاهات.

الرأي العام :

يمكن أن ينظر إلى الرأي العام على أنه محصلة الرأي التي تتكون عادة من عدة آراء في جماعة الرأي العام، أو هو النزعة المركزية التي تنتج عن الصراع بين هذه الآراء المتفرقة ومن ثم فهي تتشكل نتيجة للقوة النسبية وتحت تأثير الصراع بين هذه القوى وفي هذه العملية قد يكون الرأي جماعة تأثير في تشكيل جماعة الرأي العام أكبر من رأي جماعة الأغلبية. ونظراً لأن الرأي العام نتاج جمعي فهو يمثل الجماعة كلها معبأةً للعمل فيما يتصل بالمشكلة، ومن ثم فهو ييسر تنسيق العمل الذي لا يشترط أن يقوم على الإجماع أو على حسن العلاقات بين الناس أو على مجرد الالتقاء العارض بين اختيارات الأفراد. أي أن الرأي العام يتجه دائماً نحو اتخاذ قرار رغم أنه لا يتسم بالإجماع.

ونظراً لأن الرأي العام يقوم على الأخذ والعطاء عن طريق المناقشة فإنه يتحتم لقيامه وجود لغة مشتركة أو قدرة على الاتفاق على المعاني الرئيسة، والا أصبحت المناقشة دون جدوى بل تعذرت. كما أن الرأي العام على أساس استعداد الجماعات للتوفيق بين آرائها فإذا استبدت كل جماعة بموقفها، تعذر قيام الرأي العام الذي يتضمن المشاركة بين الناس في الخبرات، والاستعداد للتوفيق بين الآراء وبذلك يستطيع الرأي العام أن يعمل كوحدة رغم انقسامه.

وتتكون جماعة الرأي العام عادة من الجماعات المهتمة أو جماعات المصلحة أو المنفعة، ومن جماعة مشاهدة غير مهتمة، وتحاول الجماعات المهتمة عن طريق الدعاية وغيرها أن تكسب إلى جانبها تأثير الجماعة المشاهدة غير المهتمة ويؤدي ذلك إلى أن تقوم هذه الجماعة الأخيرة بموقف القاضي أو الوسيط.

ويتوقف نوع الرأي العام إلى حد كبير على كفاية المناقشة العام، وهي بدورها تتوقف على توفر ومرونة أدوات الاتصال الجمعي مثل الصحافة والإذاعة والاجتماعات العامة، وهذه لن تكون لها قيمة إلا إذا كفلت حرية المناقشة. وعلى كل حال، فإن المناقشة والصراع بين الآراء يتضمن تقويما ووزناً للأمور، وربما يكون من الأصح القول بأن الرأي العام منطقي، إلا أنه ليس من المحتم أن يتسم بالذكاء. ولقد تزايدة الحاجة إلى الدعاية بازدياد المشكلات العامة ونقص الفرص المتاحة للمناقشات الكاملة. ولذلك فإنه من الطبيعي أن يتجه اهتمام معظم الدراسيين للرأي العام إلى دراسة الدعاية.

ويحدد (كرتشر وكرتشفيلد) عدة خطوات نستطيع بموجبها استطلاع ومسح الرأي العام السائد في جماعة ةمن الجماعات أوجزها بما يلي:

1- تقرير المشكلة والفروض والأهداف:

إن الخطوة الأولى والأساسية هي أن نفهم المشكلة ونحددها تحديداً دقيقا، كما توجد في الشكل العملي بالنسبة للإداري، أو المختص بالعلاقات داخل نطاق العمل، أو الداعلية أو الاقتصادي ثم تخلل المشكلة وتفند زواياها المختلفة، وما بها من مشكلات فرعية. وتوضع الفروض لكل جوانب المشكلة، وتقرر المقاييس المناسبة لاختبار صحة الفروض المختلفة، وفي النهاية وفي هذه المرحلة الأولى من الدراسة، يحدد السكان الذين سيدرس لديهم الرأي العام.

2- تصميم خطة الدراسة واختيار العينة:

كيف تختار وتصمم أفضل المقاييس؟ هل سيكون التحليل المقارن المجموعتين هو الأكثر فعالية؟ أو هل من الضروري قياس مجموعة واحدة بصفة دورية؟ ما نوع العينة التي ستختار وجهة اختيارها؟.

3- عمل قائمة المقابلة:

وبعد ذلك توضع الأسئلة لاستنباط الوقائع التي تحتاجها مختلف المقاييس، ويجب أن توجه العناية في اختيار الكلمات المناسبة للأسئلة، وفي تنظيمها في القائمة كذلك يوضع عدد من الأسئلة الاختيارية لقياس نفس المتغيرات التي قد تتطور.

4- الدراسة الاستطلاعية:

وفيها تجرب قائمة المقابلة على عينة صغيرة، وقد ينتج عن ذلك تغيير الأسئلة غير المناسبة وإضافة أسئلة جديدة. ومن الضروري في هذه الخطوة إجراء أكبر عدد ممكن من المقابلات حتى يمكن تحليل البيانات التي تتضمنها القائمة.

وبهذه الطريقة يكون من الممكن اكتشاف أي جوانب المشكلة لم تحلل بعناية، وأيها لم يوجه إليه الانتباه، وأي المتغيرات تحتاج إلى مقاييس أخرى وغير ذلك وهذا يعطي المقاييس المستخدمة كفاية، ويجعل الباحثين يولونها ثقة كبيرة.

5- ميدان العمل:

والخطوة التالية هي تدريب المختصين الذين سيقومون بإجراء المقابلة ومن ثم يجري المقـابلات مـع أفراد العينة حيث تتم الخطوات النهائية في مسح الرأي العام وهي.

6- الإجراء وتسجيل البيانات.

7- عمل التحليل.

8- اعداد التقرير.

القيـــادة:

يؤكد علماء النفس الاجتماعي أهمية القيادة والدور الكبير الذي تلعبه في بناء الجماعـات المختلفـة، كما يؤكدون ما للقائد من أهمية بالغـة في تماسـك تركيـب الجماعـة وجـو الجماعـة وأهـدافها ونشـاطاتها، وطالما أن السلوك البشري يسعى دائماً لتحقيق أهـداف حيويـة متجـددة، فـإن القيـادة تعمـل عـلى بلـورة الهدف حتى يكون محددا واضح المعالم وحيث تعاون القيادة في تحديد الرسائل المناسبة لتحقيق الهدف.

أما بالنسبة لوظائف القائد، فتختلـف بـاختلاف الجماعـة التـي يقودهـا فوظيفـة القائـد في جماعـة (أوتوقراطية) تختلف عنها في الجماعة الديمقراطية (ويذكر) كرتش وكرتفيلن عـدة وظـائف قـد يقـوم بهـا القائـد، فهـو الإداري المنفـذ، والمخطـط، وواضـع السـاية، والخبـير، والممثـل الخـارجي للجماعـة، والضـابط للعلاقات الداخلية، والقائم بالثواب والعقاب، والمتحكم إليه والنموذج، ورمز الجماعة، والممثل للمسـؤولية الفردية، وصورة الأب.

يؤثر القائد على تابعيه أثناء تفاعلهم الاجتماعي في المواقف المختلفة والقيادة هي التأثير المتبادل بين شخصين أو أكثر يعتمد كل منهم على الآخر من أجل تحقيق هدف مشترك فالفريق الرياضي يتكون من عدة أفراد يتولى أمرهم قائد يؤثر فيهم ويتأثر بهم أثناء تفاعلهم جميعاً تحقيقاً للفوز.

ويتحدد تأثير القائد على سلوك الأفراد من خلال التفاعل الاجتماعي بناء على نمط القيادة داخل الجماعة، يتحدد نمط القيادة بفكرة القائد وتصوره للتابعين وفي هذا الصدد توجد وجهتان من النظر:

1- يرى مكجريجور أن مستوى طموح الإنسان منخفض، وأنه لا يرغب في العمل ويميل إلى تجنب المسئولية وأن الدوافع الاقتصاديه هي التي تحركه، وأنه في صراع دائم مع الآخرين. ولهذا فعلى القائد أن يستثير دوافع تابعيه وأن ينظم العمل وأن يضبط ويسيطر ويجب على أداء الأعمال.
2- يرى ماسلو أن حاجات الإنسان تأخذ شكلاً هرمياً قاعدته دوافعه الأساسية وقمته تحقيقه لذاته فإذا ما أشبعت دوافع القاعدة كان هذا دافعاً للفرد لاستخدام ما لديه من إمكانات ولتحمل المسئولية اللازمة لتحقيق ذاته. وترى هذه النظرية أن الإنسان يستمتع بعمله كاستمتاعه بالراحه واللعب ولذلك فإن الإنسان يوجه ذاته ويضبطها لكي يحقق أهدافه ولهذا فإن على القائد أن يضع التحديات أمام تابعيه لكي يستخدموا طاقاتهم وإمكاناتهم وأنه لا حاجة له لاستثارة دوافعهم لأنهم مدفوعون للعمل بذواتهم وذلك تحقيقاً لذواتهم.

ومن التجارب الشهيرة التي تبين تأثير القائد على سلوك التابعين وعلى التفاعل الاجتماعي بين الأفراد تجربة ليبيت وليفين وهوايت في هذه التجربة تعرضت ثلاث مجموعات من المراهقين لأجواء اجتماعية توصف بالديمقراطية والدكتاتورية والفوضوية بملاحظة التفاعل الاجتماعي الدائر داخل الجماعات تبين أن:

1- الجو الفوضوي كان مصحوباً بنقص وسوء في الانتاج وتميز هذا الجو باللعب أكثر من العمل، كـما عبر الأولاد عن رغبتهم في الجو الديموقراطي.
2- أصالة الانتاج كانت أعلى في ظل الجو الديموقراطي، كمان كان الدافع للعمل قوياً حتى مع غياب القائد، وكان إحساس الجماعة بالمسئولية المشـتركة عاليـاً، هـذا وقـد تكونـت جماعـات فرعيـة بصورة تلقائية لأداء بعض الأعمال التي تخدم الغرض النهائي كما غلبـت روح الصـداقة وتقـدير جهود الآخرين والمشاركة الجماعية.
3- زادت مشاعر العداوة، والعدوانية، وتحطـيم الآلات والأدوات وعـدم الرضـا، والرغبـة في الاعـتماد على الآخرين، ونقص الإحساس بالذاتية والفردية والأنانية في ظل الجو الدكتاتوري. وعندما تغير الجـو مـن دكتـاتوري إلى ديمـوقراطي ظهـرت عـلى الأولاد معـالم التنفـيس عـن التـوترات التـي أوجدتها الدكتاتورية، هذا وقد عبر الأولاد عن تفضيلهم للجو الديمقراطي.

توضـح هـذه التجربـة كيـف يشـكل نمـط القيـادة التفاعـل الاجتماعـي عـلى نحـو يـؤثر في الانتـاج والعلاقات بين الأفراد وقدرة الفرد على مواجهة التوترات والاحباطات وعلى مفهوم الفرد عن ذاته.

مما سبق يتضح أن القيادة ليست هي شخص القائد فقط بل:

1- القائد بما له من خصائص تمكنه من التأثير على التابعين من أجل تحقيق أهداف معينة.
2- الموقف الذي يتم فيه التفاعل بين القائد والتابع من أجل تحقيق تلك الأهداف.
3- التابع بما له من خصائص تؤثر في القائد وتتأثر به.

نظريات القيادة:

نعرض في هذا الجزء لبعض النظريات التي حاولت تفسير القيادة لكي يزداد توضيح دور القائد في التفاعل الاجتماعي. وكيف يمكن أن يؤدي التفاعل الاجتماعي إلى ظهور القادة أنفسهم.

1- نظرية السمات: ترى هذه النظرية أن القائد يتميز عادة بسمات خاصة ترتفع درجتها لديه عنها عند تابعيه، إذ يتميّز بارتفاع الذكاء والطول والقدرة على التوافق السليم وغير ذلك.

2- نظرية المركز الوظيفي: تعرف القيادة بناء على هذه النظريه بانها التأثير الذي يحدثه من يشغل منصباً معيناً من خلال ذلك المنصب أو الموقع الوظيفي فالناظر هو القائد في المدرسة والطبيب هو القائد في العيادة والمدرس هو القائد في الفصل.

3- نظرية القيادة الموقفية: ترى هذه النظرية أن القائد يظهر في موقف معين لأنه يكون أصلح الأفراد الموجودين للتعامل مع هذا الموقف ولقيادة الجماعة خلاله. فقائد الطائرة لا يصبح قائداً للجماعة إذا هبطت الطائرة في غابات لا يعرفها.

4- النظرية الوظيفية: تركز هذه النظرية اهتمامها على اكتشاف الوظائف الهامة التي تساعد الجماعة على تحقيق أهدافها في ظل ظروف مختلفة وكيف يسهم أفراد تلك الجماعة في تحقيق هذه الأهداف وبالتالي فإن أي فرد يمكن أن يصبح قائداً في الجماعة بمقدار إسهامه في تحقيق أهدافها ويمكن تلخيص هذه الوظائف في:

(أ) مجموعة الوظائف المرتبطة باختيار الهدف وتحديد الطرق اللازمة لتحقيقه ثم العمل من أجل تحقيق ذلك الهدف. من هذه الوظائف تركيز

انتباه الجماعة على الأهـداف ووضـع خطـة للعمـل، وتقيـيم العمـل، وتلخـيص مناقشـات الجماعة.

(ب) مجموعة الوظائف المرتبطة بالجو الانفعالي داخل الجماعة وبالمحافة على تماسك الجماعـة ووحدتها، مثل تشجيع الأفراد، مساندة بعض الآراء، الإسهام في الإقلال من التوترات داخـل الجماعة.

(ج) الأدوار الفردية أي ما يقوم بـه الفـرد مـن أنشـطة داخـل الجماعـة بهـدف إشـباع حاجتـه وتحقيق أهدافه الفردية التي قد لا تتناسـب مـع أهـداف الجماعـة مثـل العـدواني الـذي يهاجم آراء الآخرين أو السيطرة الذي يميل إلى احتكار المناقشة.

7- شعور الفرد بإنه قادر على أداء العمل للجماعة وأنه لن يتعرض لأي خطر أو ضرر في ذلك.
فالأخصائي هو قائد الموقف إذا كان الموضوع هو الوسائل والإجراءات اللازمة للقيام بالمسح الاجتماعي أو لدراسة الحالة.

8- تلعب خبرات الفرد السابقة المرتبطة بالقيادة دورها في اضطلاعة بمسئوليات القيادة فإذا ما كـان الفرد قد نجح في القيادة في مرات سابقة ولقى التقدير على جهوده أسهم ذلك في تشجيعه على ممارسة القيادة في المواقف الجديدة.

9- تساهم بعض خصائص الشخصية في ظهور القادة، فالقائد يكون أكثر ثقة بنفسه وأكثر قدرة عـلى أداء ما تحتاجه الجماعـة ويكـون ذا أنـا قويـة كـما يتميـز بدرجـة عاليـة مـن الحاجـة للانجـاز ولممارسة القوة.

10- كلما كان الفرد أكثر انصياعاً لمعايير الجماعة كلما أسهم ذلك في ممارسته لـدور القائـد لهـا ذلـك لأنه كلما كان منصاعاً كان موضع ثقة الأفراد وكلـما كـان منصـاعاً سـاعد عـلى تحقيـق أهـداف الجماعة ويكون

لعامل الانصياع دور كبير في الجماعات التي سبق تأسيسها وتدعم وجودها أما الجماعات الجديدة أي حديثة التكوين فيكون الانصياع فيها انصياعاً مظهرياً ذلك لأنه في هذه الجماعات يضع القائد المعايير بنفسه.

11- إن زيادة مشاركة الفرد تسهم في ظهوره كقائد على أن يصحب المشاركة أداء ممتاز لصالح الجماعة وبالتالي يرى أفراد الجماعة أنهم أتباع هذا القائد سيحصلون على مكاسب متعددة وهذا بدوره ينعكس على أداء القائد فيزداد امتياز الأداء وارتفاعه.

عوامل ظهور القادة:

بناءً على النظرية الوظيفية يمكن لأي فرد أن يقوم بدور القائد تبعاً لظروف الجماعة وحاجاتها. ويسهم في ظهور القادة داخل الجماعة عدة عوامل منها:

1- عندما يكون الهدف الذي تسعى الجماعة نحو تحقيقه هدفاً هاماً هذا يدفع بعض الأفراد لتولي القيادة وخاصة عند تهديد ذلك الهدف. وأثبتت التجارب أنه كلما تهدد هدف الجماعة زاد احتمال ظهور القيادات.

2- لشبكات الاتصال دورها في ظهور القادة فلقد أثبتت التجارب أنه كان الفرد في موقع مركزي في شبكة الاتصال ساعده ذلك على أن يقوم بدور في الجماعة ويرجع هذا الى شعور هذا الفرد باعتماد الآخرين عليه في أداء كثير من الأعمال.

3- إذا ما شعر الفرد بأهمية العمل الموكل إليه زاد ذلك من إحساسه بالمسئولية نحو الجماعة وأسهم ذلك في تركيزه مزيداً من الطاقة لأداء العمل الجماعة، وبالتالي ساعد ذلك على ظهوره كقائد وظيفي داخل الجماعة.

4- تساهم معايير الجماعة في ظهور القادة فمثلاً إذا كانت الجماعة كبار السن زمامها فإن هذا المعيار سيحدد من هو القائد.

5- تلعب طبيعة العمل دوراً في ظهور القادة فكلما احتاج العمل إلى جهود كثيرة ساعد ذلك على ظهور قيادات متعددة ويكون لكل منها مسئوليته.
6- قدرة الفرد على تشخيص حاجات الجماعة فكلما كان الفرد قادراً على الإحساس بما تحتاجه الجماعة من أجل تحقيق أهدافها زاد احتمال قيامه كقائد داخل الجماعة.

فإذا ما احتدم النقاش في اجتماع ما وقام عضو بتلخيص ما أسفر عنه النقاش ووضع الخطوط اللازمة لاستمرار المناقشة كان هذا الشخص هو قائد الجماعة في هذه اللحظة.

أنواع القيادة:

يتأثر نمط القيادة بنوع الثقافة السائدة، وبالحكومة القائمة، وهنا تتضمن القيادة ثلاثة أنواع هي: القيادة الاستبدادية، والقيادة الديمقراطية، والقيادة الفوضوية، ونجد القيادة بأنواعها المختلفة في أي ثقافة، الأمر الذي ييسر لنا أن نقيم مقارنة بينها. ولكن بصفة عامة، نلاحظ أن نوع القيادة هو دالة للمجتمع، فالقيادة الديمقراطية تنمو وتزدهر في مجتمع ديمقراطي، أما القيادة الاستبدادية فتوجد غالباً في المجتمعات الاتوقراطية.

1- القيادة الاوتوقراطية:

إن القائد الاوتوقراطي يستخدم سلطة مطلقة أكثر من القائد الديموقراطي فهو يقوم بنفسه بتحديد السياسة التي تسير بموجبها الجماعة ويخطط لها وفق إرادته هو، وعلى الأفراد تنفيذ خطوات العمل خطوه خطوه بصورة يصعب معها عليهم معرفة الخطوات التالية أو الخطة كاملة. ويحدد القائد أيضاً نوع العمل الذي يختص به كل فرد ويملي بمفرده نشاطات الأعضاء ونمط العلاقات الداخلية بينهم، وهو يثيب أو يحرم أو يعاقب كيفما يشاء طبقاً للسلطة الموكلة إليه، وقد يكون مسيطراً ودكتاتورياً في علاقته مع مرؤوسيه، فمصير كل عضو رهن مشيئته وأهوائه.

والقائد الأتوقراطي يعمل دائماً على أن يظل محور انتهاء الجماعة، وهو يهتم بضمان طاعة الأعضاء، ولذلك فهو يعمل على انقسام الجماعة، وحفظ الاتصال بين الأعضاء إلى الحد الأدنى، وعن طريقه، ضماناً منه لأن يقف موقف المستحكم في كل أعمال الجماعة، ولذلك نجد دوافع كل عضو في الجماعة الخاضعة لهذا النمط من القيادة ضئيلة وضعيفه. فالفرد يعمل تحت ضغط الخوف والإرهاب، لا عن اقتناع وإيمان بما يقوم به. والمحك الأساسي لإظهار الاختلاف الواضح بين نوعي القيادة الديمقراطي والاستبدادي يتضح أساساً كما ثبت من الأبحاث التجريبية في حالة غياب القائد ففي النمط الديمقراطي يسير دولاب العمل على أحسن مستوى ممكن، بينما في النمط الاتوقراطي يتوقف العمل أو يضطرب وتضعف الروح المعنوية وينخفض مستوى الانتاج.

وتوضح الصورة الاجتماعية للجماعة الاتوقراطية أن القائد هو مركز أو بؤرة الجماعة، وأن هناك فرصاً ضئيلة لنمو العلاقة بين أعضاء الجماعة. وهذا يعني انخفاض الروح المعنوية للجماعة وبالتالي يكون تأثيرها على الانتاج كبيراً على خفض مستواه. كذلك تتضح الدراسات التجريبية أنه يسود في الجماعة ذات القيادة الأتوقراطية فيما خارجه عن العمل.

وينتج عن هذا وجود جماعة قريبة من القائد وأخرى بعيده عنه، أي أن هذا النمط من القيادة يشجع على التخريب داخل الجماعة. مما قد يولد في نفوس الأفراد المنتمين لها مشاعر الإحباط والعدوان وإلى ظهور التوتر والصراع داخل الجماعة.

2- القيادة الديمقراطية:

لا يختلف القائد الديمقراطي عن الاتوقراطي في مقدار السلطة المخول له، ولكن في طبيعة دوره في الجماعة. ولذلك نجد أن في القيادة الديمقراطية إشباع لحاجات كل من القائد والأعضاء، كما يتسم هذا النوع بالاحترام المتبادل ويعمل

القائد على تشجيع إسهام كل فرد في العمل إلى أقصى حد ممكن ومشـاركة كـل عضـو في نشـاط الجماعـة وفي تحديد أهـدافها، وهـو يعمـل عـلى توسـيع المسـؤوليات أكـثر مـن أن يركزهـا في شخصـه، كـما يـدعم الاتصالات الشخصية والعلاقات الإنسانية بين أعضاء الجماعة. ويحيط الأعضاء علما بخطوات العمل كاملـة مع إيضاح الهدف الرئيسي الذي تعمل الجماعة على تحقيقه، فضلاً عن كونه (موضوعيا) في مدحه أو نقده لعمل الأفراد. ويتجنب القائد الديمقراطي الحزبية أو التملق، أو وجود نظام تسلطي بحيث لا يكون هناك أعضاء يستبدون بمن هم أدنى منهم مكانة في المجتمع وهكذا ومن ثم يقل وجود مشـاعر التـوتر والصراع في الجماعة ذات القيادة الديمقراطية.

3- القيادة الفوضوية:

ويوجد هذا النوع في الجو الفوضوي حيث يكون عنان حرية مطلقة لكل فرد، ولا يتـدخل القائـد في تنظيم مجرى الأمور، ولا يحـاول التوجيـه أو إبـداء الـرأي إلا إذا طلـب منـه. وهنـا تظهـر الآراء المتضـاربة والعمل الفردي الذي يغلب عليه المرح وعدم الجدية، ويتحـول النظـام إلى فـوضى وفي ظـل هـذا الأسـلوب يكثر ضياع الوقت وتبدو آثار التفكك الداخلي وعدم الاستقرار.

مقارنة تجريبية بين القيادة الأتوقراطية والديمقراطية:

أوضحت دراسات (ليبيت وهوايت) التي قاما بهما تحت إشراف استاذهما (كيرت ليفين) عن الاجواء الاجتماعية وانماط القيادة، أن هناك اختلاف كبير بين القيادة الاتوقراطية والديمقراطية والفوضوية.

أجريت هذه الدراسات في أربع جماعات من نوادي الطلبة المتكافئة من النـواحي المختلفـة كالسـن والمستوى العقلي والمكانة الاجتماعية وغير ذلك.

وتم تدريب أربعة من القادة على أساليب القيادة الثلاثة ثم تناوبوا الانتقال من جماعة إلى أخرى مرة كل ستة أسابيع بحيث مارس كل قائد أساليب القيادة مع المجموعات المختلفة وخبرت كل مجموعة الأنواع الثلاثة من أساليب القيادة وكان الهدف من التجربة هو معرفة تأثير الأنواع الثلاثة من (الأجواء الاجتماعية) على سلوك الفرد وعلى الجماعة.

وفي ضوء النتائج التي توصل إليها الباحثان وجد ما يلي:

تميزت القيادة الأتوقراطية بعدة خصائص هي:

1- إن القائد هو الذي يجند سياسة الجماعة ويخطط أهدافها وبرامجها
2- يملي كل طرق وخطوات تنفيذ الأهداف.
3- يحدد لكل عضو عمله وزملاءه في العمل
4- تحركه عوامل شخصية في تقدير المعمل ونقده وتقويمه

بينما تميزت القيادة الديمقراطية بما يلي:

1- يشجع القائد إسهام الجماعة ككل في وضع سياستها وفي تخطيط أهدافها وبرامجها.
2- إن الجماعة تتفق وتتناقش على أحسن الوسائل لتحقيق الأهداف وتنفيذ البرامج تحت إشراف وتوجيه القائد.
3- يكون للأعضاء الحرية في اختيار نوع العمل وزملائهم فيه، وفقا لقراراتهم وإمكانياتهم وميولهم، فتوزيع الأعمال هو أمر تقرره الجماعة.
4- إن القائد الديمقراطي (موضوعي) في تقديره وتقويمه للعمل، ولا تحركه العوامل الشخصية من تقدير الثواب أو العقاب.

هذا وكانت اختلافات واضحه في أنماط السلوك السائدة في ظل الجماعة ذات الأوتوقراطية والقيادة الديمقراطية وهي:

أ- كانت الجماعات الأوتوقراطية أكثر ميلاً نحو مشاعر العـدوان واللامبـالاة وكـان التعبـير عـن هـذه المشاعر موجه إلى أعضاء الجماعة مما هو موجه نحو القائد نفسه.

ب- لوحظ أنه كانت هناك مظاهر متعددة للخنـوع والاستسـلام للقائـد الاتـوقراطي وان اتجاهـات الأعضاء نحو جذب انتباه القائد كانـت واضـحة أكـثر في الجماعـة الاوتوقراطيـة أمـا النظـرة إلى القائد الديمقراطي فكانت نظرة إلى صديق وزميل.

ج- كانت تسود الجماعة الديمقراطية سمة الترابط بين أعضائها، وأن كل فـرد كـان يعمـل مـن أجـل الصالح العام للجماعة، بعكس الجماعة الاوتوقراطية.

د- إن سير دولاب العمـل كـان يتعطـل بغيـاب القائـد الاوتـوقراطي، بيـنما يسـتمر العمـل والـروح المعنوية المرتفعة والعلاقات الإنسانية والكفاية الانتاجية إذا ما تغيب القائد الديمقراطي. وعـلى كل إن النمط الديمقراطي للقياده هو الأسلوب الـذي يجـب أن نعمـل عـلى تنميتـه وتدعيمـه. وهذا يلقي على عاتق المربين مهمة خلق الأجواء الاجتماعيـة المناسـبة التـي يمـارس الفـرد فيهـا ويتعلم كيف يكون ديمقراطيا في آداءه لأدواره الاجتماعية المختلفة.

التعصب العنصري:

يعتبر التعصب العنصري من الأمراض الاجتماعية والسياسية والاقتصادية لبعض المجتمعات الحديثة، فما زالت اتجاهات التعصب العنصري ضد الملونين في الولايات المتحدة الأمريكية قائمة، وتتعـدد صرخـاتهم احتجاجا على حرمانهم من المساواة الاجتماعية، وإغلاق أبواب المدارس والجامعات في وجوههم وحرمـانهم من الوظائف الرئيسية والأعمال المهمة، ووضع العقبات في سبيل مباشرتهم

لحقوقهم السياسية، إضافة إلى استخدام البيض - وخاصة في الجنوب - العنف في اضطهاد الملونين.

والتعصب العنصري هو وصمة في جبين الإنسانية، وقد قام ميثاق الأمم المتحدة يقرر المساواة التامة بين الناس، وأن لا يقع اضطهاد بسبب اللون أو الجنس أو العقيدة أو الرأي كما عملت فروع الأمم المتحدة وهيئاتها على ضمان هذه المساواة وصدر الإعلان العالمي لحقوق الإنسان يهدم الفوارق بين الناس، ويؤيد ما جاء في ميثاق الأمم المتحدة، تقول الفقرة (حـ) من المادة الخامسة والخمسين:

(أن يشيع في العالم احترام حقوق الإنسان والحريات الأساسية للجميع بلا تمييز بسبب الجنس أو اللغة أو الدين، ولا تفريق بين الرجال والنساء ومراعاة تلك الحقوق والحريات فعلا).

ولتناول بالتحليل مشكلة التعصب العنصري في أضواء علم النفس الاجتماعي، من الممكن أن يعرف التعصب بأنه: (تلك المعتقدات والاتجاهات المتعلقة ببعض المساوئ التي تراها جماعة ضد أقلية عنصرة أو قومية).

وإذا كان التعصب يشخص على اعتبار أنه (مرض الكراهية) فإن أي تشخيص لهذه المشكلة يجب أن يكون متعدد الأبعاد ومن ثم ينبغي أن تأخذ في الاعتبار تلك العمليات الدافعية، والانفصالية والادراكية، والمعرفية المتضمنه في اتجاهات ومعتقادات التعصب العنصري. وهذا يجعل التعصب العنصري كمشكلة قائمة أساسا في سيكولوجية الفرد. فيجب أولا أن نشخص الأفراد، وليس الثقافة فقط. نشخص الحاجات المتنوعة، والخبرات الانفعالية، والمطالب، والاحباطات، والمشكلات، ونظلم المعتقدات لملايين الأفراد ويعني هذا أيضاً أنه من الضروري أن نعرف قدراً كبيرا من عن النمط الثقافي السائد، لأن العوامل الثقافية تلعب دوراً مهماً في تحديد نمو المعتقدات والاتجاهات وبدون اعتبار هذه الحقائق فإننا لا

نستطيع أن نتوصل بالتشخيص إلى مصدر العلة الحقيقي لهذه الآفة الاجتماعية وهي مشكلة التعصب العنصري، وان تشخيص هذه المشكلة يمكن أن يتحدد بالإجابة على هذين سؤالين:

س1- كيف ولماذا يكتسب الأمريكيون معتقدات واتجاهات التعصب العنصري؟

س2- ما هي العوامل الثقافية التي تعمل على المحافظة على تلك المعتقدات والاتجاهات المكتسبة؟

تدل نتائج الأبحاث على أن الاتجاهات والمعتقدات تكتسب أو تعلم نتيجة التفاعل مع الجماعات المختلفة التي يحتك بها الأفراد وعلى ذلك فالتعصب العنصري - كاتجاه- يكتسب نتيجة الاختلاط بالزنوج أو عدم الاختلاط بهم، كما تحدده المعايير والقيم الاجتماعية التي يمتصها الأطفال عن آبائهم دون نقد أو تفكير، فتصبح جزء نمطيا من تقاليدهم وحضارتهم يصعب عليهم التخلص منه.

فالإطار الاجتماعي -بما يتضمنه من قوانين وأنظمة وعادات وتقاليد وقيم أو الثقافة الخاصة بهذا المجتمع- هو الذي ينمو فيه الفرد ويتشرب منه اتجاهاته وقيمه ومعتقداته. وكل ثقافة لها معاييرها وقيمها الاجتماعية الخاصة بها وهي عبارة عن أمور وأوضاع من عمل الناس، ثم مرت في مرحلة من الاختبار والتجريب فاكتسبت صفة العموم وبعد ذلك توارثها جيل عن آخر.

ويكتسب الطفل الكثير من تلك القيم والاتجاهات والمعايير عن طريق الوالدين فالطفل الأمريكي يتعلم من والديه كراهية الزنوج والابتعاد عنهم ويكتسب هذه الاتجاهات خلال حياته الاجتماعية فهي إذن نتاج اجتماعي، لم يولد الفرد مزودا بها، بل إنه يتعلمها نتيجة لظروف البيئة وطبيعتها مما يجعلنا نقرر بسهولة أن تلك الاتجاهات والقيم الاجتماعية ليست إلا أشياء خارجة بالنسبة للفرد، امتصها ليتوافق

مع بيئته. ومن هذا نجد أن اتجاهات التعصب العنصري إنما يكتسبها الفرد أو يتعلمها الفرد من الإطار الاجتماعي الذي يوجد فيه ويتفاعل معه.

ويرى "كرتش وكرتشفيلد" أنه على الرغم من أن هناك قليلا ممن يعتبر الاتجاهات المتعلقة دلالة المرض النفسي، إلا أن التعصب لا يوجد في الغالب إلا بين الشخصيات التي تعان من السادية ومشاعر العدوان والبارانويا.

ولكن ليس معنى هذا أنه من الضروري أن ينمو التعصب لدى تلك الشخصيات المريضة، كما أنه ليس كل المتعصبين يعانون من السادية أو البارانويا ومع ذلك فإن الشخصية المريضة تتكون لديها في معظم الحالات معتقدات واتجاهات نحو التعصب تؤيد وتبرر سلوكها غير السوي. فما يعانيه بعض الأفراد المتعصبين من توت قد ينتقل إلى شكل سلوك عدواني ضد جماعة معينة. وطالما أن هذا السلوك يعمل على تخفيف أو اختزال حالة، فإنه يميل إلى أن يتعلم، ويثبت عند الفرد، ويتخذ صفة العادة، وهي ما تعبر عنها هنا بالاتجاهات. وبذلك يكون التعصب وظيفة تتمثل في التنفيس الانفعالي عن مشاعر التوتر والعدوان والكبت.

أما من ناحية ارتباط التعصب بالبارانويا، فإن الشخص الذي يعاني منها يكون غير قادر على فهم الآخرين، فهو يعيش في عالم مليء بالشكوك ويوجه هذه الشكوك والأوهام نحو أعضاء جماعة عنصرية معينه، يجد فيها متنفساً لإظهار هذه الجوانب من الشخصية.

وهناك من علماء النفس من يربط التعصب وعاطفة اعتبار الذات، فالمعروف أن الكثير من مدركاتنا ومعارفنا واتجاهاتنا تنتظم بالدرجة التي تذكي مشاعر احترام الذات أو تزيل أي تهديد لتلك المشاعر، ففي بعض الثقافات كالثقافة الأمريكية تكون الحاجة إلى مشاعر التفوق قوية ودافعة لدى كثير من الأفراد. ولكننا نعلم أيضا أن الحواجز الاجتماعية والاقتصادية الهائلة تتدخل بين مختلف طبقات المجتمع، والتي

تجعل من الصعب تحقيق هذه المشاعر. وتؤدي الاختلافات في اللغة وأساليب الحياة والملبس والتعليم والدخل ومواطن الإقامة الى اختلافات كبيرة في سلم التدرج الطبقي في المجتمع الأمريكي، على نحو ما نلحظه من فروق طبقية شاسعه وهنا يكون احتقار الطبقات الدنيا والواطئة ظاهرة شائعه. ويحاول كل فرد أن يحقن مشاعر التفوق عن طريق إظهارها على أفراد آخرين ينتمون إلى طبقة أدنى حيث يستطيع أن يشعر بالتفوق. وطالما أن الملونين يمثلون في الغالب طبقة أدنى فإنهم يصبحون محطاً ووسيلة إشباع أو إرضاء مشاعر التفوق.

وبعبارة أخرى فإن اتجاهات التعصب العنصري تخدم مشاعر التفوق لدى الكثير من الأمريكين.

وثمة تفسير آخر، للتعصب، يرى أنه يتسبب عن طريق ما يمكن تسميته بميكانيكية "تحول المخاوف" وذلك حين تتهدد مشاعر كبرياء الفرد واعتبار الذات فخوف بعض الأمريكيين من منافسة الزنوج لهم في ميادين الحياة المختلفة يجعلهم يسقطون هذه المخاوف على الزنوج في شكل اتجاهات تعصب ضدهم.

وهناك من علماء النفس من يربط بين التعصب العنصري وبين الموافقة مع المجتمع الذي يعيش فيه الفرد ويتفاعل معه، فهم يرون أن الفرد كي يتوافق مع مجتمعه إنما يمتص منه الكثير من المعتقدات والاتجاهات والقيم والمعايير الاجتماعية السائدة فيه ومنها اتجاهات ضد الملونين ويكون التعصب "تذكرة الدخول الاجتماعي" التي تساعد الفرد على التجاوب مع ما في مجتمعه من قيم ومعتقدات واتجاهات وهو هنا يساير النمط الثقافي السائد في مجتمعه.

فمشكلة التعصب العنصري لها جوانب سايكولوجيه وثقافية وأن أي محاولة لتغيير هذه الاتجاهات التعصبية لا بد أن تأخذ في الاعتبار كل الجوانب المتعددة التي تشكل هذه المشكلة.

ونظراً لأن هذه الاتجاهات متعلمة أو مكتسبة، فإنه يمكن التخلص منها وذلك عن طريق إحلال نوع من التعليم مكان نوع آخر. ولا يتم ذلك إلا حين يكون هناك تفاعل أو اتصال بين الأعضاء أو بين الجماعات وهذا هو الأساس في مكافحة التعصب العنصري عن طريق إتاحة الفرصة أمام الناس من عناصر مختلفة للتفاعل والعيش معاً.

فالعبرة إذن ليست في إصدار القوانين فحسب، بل ببث روح التعاطف بين أفراد المجتمع عن طريق التربية السليمة للنشأ، وإعادة التربية لأفراد المجتمع ككل ومما يساعد على بلوغ هذا الهدف، هو تكاتف وسائل الإعلام والمؤسسات والوسائل التربوية المتعددة.

الباثولجيا الاجتماعية:

يتعرض بعض الأبناء إلى نوع من المشكلات وأعراضها على شكل سلوك مضاد للمجتمع، بما في ذلك السلوك الخارج على القانون ومن أهم مظاهر هذه الانحرافات ما يلي:

أ- جرائم الأحداث: كالسرقة والنشل وهتك العرض والتزيف.
ب- وهناك انحرافات أقل خطورة كالهروب من المنزل والتشرد والتسول والكذب والتخريب والتمرد.

ويطلق على مظاهر الانحراف الاصطلاح (جناح الأحداث) وتعتبر هذه المشكلة السلوكية من أهم المشكلات لدى الأحداث والتي تشغل بال المهتمين بالدراسات الاجتماعية النفسية.

إن الأمم المتحضرة ترى أن ثروتها البشرية لا تقل في أهميتها من ثروتها المادية حتى تستطيع أن تحقق أهدافها. ومن أهم مجالات العناية بالأفراد العمل على رعاية الأطفال وإبعادهم عن جو المشكلات التي تهدد نموهم وتكيفهم مع البيئة.

لهذا كله تهتم كل الدول الواعية بأهمية الطفولة، بمشكلات النمـو التـي قـد تعـترض حيـاة الطفـل، تحاول أن تقدم فيها الخدمات الدراسية، والتربوية والاقتصادية والاجتماعية مـا يحقـق للطفـل نمـو نفسـيا سليما، لا يقل في أهميته وتأثيره على حياة الأسرة والمجتمع كله عن أهمية النمو الجسمي السليم.

ولقـد تنبهـت كثـير مـن الـدول لخطـورة هـذه المشـكلة وبـدأت كثـير منهـا نظـراً لأهميـة وخطـر الاضطرابات النفسية عند الأطفال وخاصة منها تلك التـي تأخـذ الطـابع الاجتماعـي العـدواني، بـدأت تعـد العدة وترسم الخطط وتجند الفكر الاجتماعي والتربوي والنفسي في حل هذه المشكلة.

.. جناح الأحداث وكيف يفسر في الوقت الحاضر..

إن الأبحاث والدراسات المختلفة قد أثبتت أن جرائم الأحـداث وذنـوبهم ترجـع إلى أكـثر مـن سـبب ولكن يمكن أن رجعها إلى أسباب رئيسة وكل سبب من هذه الأسباب لا يلعب دوره منفرداً بل إنها تتفاعـل جميعاً فتؤثر عـلى كيـان الطفـل وعـلى نمـوه النفسيـ والاجتماعـي هـذا بالإضـافة إلى أن انحرافـات الأبنـاء السلوكية، ليست وليدة حادث أو خبرة طارئه، بل هي سلسلة متصلة من التغيرات تنشأ في السنوات الأولى من الحياة وتؤثر بدورها على الجهاز النفسي للطفل، فتجعله هـدفاً للصراعات الانفعاليـة التـي تعـبر عـن نفسها بشكل أو أكثر من مظاهر الانحراف السلوكي.

ويمكن ترتيب العوامل التي تؤدي إلى جناح الأحداث فيما يلي:

أولاً- عوامل بيئية.

ثانياً- عوامل نفسية (ذاتيه).

أولاً- العوامل البيئية ويمكن تقسيمها إلى:

أ- عوامل بيئية داخل المنزل.

ب- عوامل بيئية خارج المنزل.

أ- العوامل البيئية داخل المنزل وتشمل:

أولاً- حالة المنزل من الناحية الاقتصادية:

أ- الفقر ب- ازدحام المنزل ج- انعدام وسائل الراحة

ثانياً- انهيار الجو العائلي بسبب:

أ- موت الأب أو الأم ب- هجر أحد الوالدين أو كليهما للطفل

ج- الانفصال أو الطلاق د- سجن الوالد

ثالثاً- أسلوب التربية في العائلة:

أ- افراط ولين في المعاملة ب- مغالاة في القسوة

ج- عدم اتفاق الوالدين على خطة واحدة لتربية الطفل.

د- التغذية في المعاملة بين الاطفال (الغيرة).

رابعاً- الحالة الأخلاقية في الأسرة:

أ- الإدمان (مخدرات، خمور،... إلخ).

ب- مجون الزوج أو الزوجة تشجيع الأطفال على السرقة وارتكاب الجرائم.

ب- العوامل البيئية خارج المنزل وتشمل ما يلي:

1- مشكلات الرقابة وصحبة قرناء السوء.

2- مشكلات أوقات الفراغ، والأثر السيء للسينما.

3- مشكلات العمل في المدرسة أو المصنع.

ثانياً - العوامل النفسية:

إن العوامل البيئية المختلفة التي ذكرناها وما يصاحبها من عدم إشباع الحاجات الطفل الأساسية من جهة أو عجزه عن التكيف الاجتماعي السوي، من جهة أخرى، تؤدي بالتدريج إلى قيام صراع نفسي أو نـوع من انعدام الأمن الداخلي، لا يلبث أن يستفحل حتى يصير فـيما بعـد الجانـب الغالـب في تكـوين الناحيـة النفسية للطفل والآن يبرز أمامنا السؤال التالي:

إلى أي مدى يمهد شعور عدم الأمن وما يستتبعه من الصراع النفسي السبيل إلى ظهور هـذا السـلوك الاجتماعي والذي نسميه جناح الأحداث؟.

حين تمر بالنفس أزمات بسبب الصراعات الانفعاليـة المتكـررة والتـي تنشأ بسـبب العوامـل البيئيـة المضطربة، تحاول النفس أن تجد لها منصرفا، فتحيل صورة هـذه الشـدة إلى عـوارض مرضـية شـاذة ولكـن السؤال قائما، لماذا عبرت تلك الشدة عن نفسها بهذا الأسلوب بالذات؟.

إنه في حالة الاضطرابات السلوكية يمكن أن تقع الأمراض جميعها في إحدى الفئات الآتية:

أ- أعراض ترجع إلى نزعة عدوانية.

ب- أعراض ترجع إلى ضعف الشعور بالخطيئة أو غيابه.

أما عن الأعراض الأولى فتنشأ -بصفة خاصـة- نتيجـة الحرمـان مـن الأمومـة، وعـدم اشـباع حاجـات الطفل الأساسية (الحاجة إلى الأمن والحاجة إلى التقدير والانتماء إلى جماعة تحبه).

إن اضطراب العلاقة بين الأم وكذلك عدم إشباع حاجات الطفولة في السنوات الأولى من الحياة يعتـبر من العوامل المهمة في أن يكون سلوك الطفـل عـدوانيا ويكـون هـذا السـلوك العـدواني عـلى شـلك (تمـرد، هروب، تخريب) والطفل إذ يقوم

بهذا السلوك فإنما يعبر عما لحقه من أذى أو إساءة ولعله بذلك يستطيع أن يسبب الألم لوالديه ثم سرعان ما تنعكس هذه الاتجاهات وتوجه في المستقبل نحو المجتمع بصفة عامة. هذا عن الأعراض التي تتخذ مظهراً عدوانياً أما عن الأعراض الجناحية الأخرى (كالسرقة والكذب والتزييف والاعتداء الجنسي) فترجع في أساسها إلى اضطراب في تكوين الذات (الأنا).

تقول (كين فردلان) "إن الجناح ما هو إلا نمو مضطرب للأنا" وهذا النمو المضطرب يكون نتيجة لعدم حدوث تعديل في الدوافع الفطرية غير المهذبة للطفل (إن أمثال هؤلاء الأطفال لا يجدون في هذه المرحلة التكوينية من النواهي والأوامر ما يحول بينهم وبين تعديل دوافعهم الفطرية، ومن ثم ينشأون ونظرتهم إلى المعايير الخلقية والقيم الاجتماعية، تكون مضطربة، غير كاملة أو بمعنى آخر يتشأون ولديهم ضعف نحو الشعور بالإثم أو الخطيئة، وهنا تبدو لديهم جميع تصرفاتهم (وخاصة الشاذ منها) على أنها سوية، فمن يسرق منهم، لا يجحد في هذا السلوك غضاضة، بل على العكس من ذلك، يجد نوعاً من التبرير الذي يساعد على التوافق الاجتماعي.

وهناك حالتين من حالات الجناح تظهر فيهما أثر العوامل البيئية والنفسية في حدوث الاضطراب السلوكي، هذا وإنه لمن الخطأ الاعتقاد بأن العوامل البيئية بمفردها تسبب هذا النوع من الانحرافات، بل هناك عامل آخر لا يقل أهمية عن العامل الأول وهو تأثير العامل الخارجي على مجموعة العمليات النفسية التي تحدد شخصية الطفل ونموذج توافقه مع البيئة التي يعيش فيها ويتعامل معها.

الحالة الأولى:

هذه حالة طالب في الثانوية يبلغ من العمر ثمانية عشر عاماً حول إلى العيادة النفسية من المدرسة تقرير الخبير الاجتماعي. لقد ورد في التقرير أن موضوع الشكوى: هروب من المنزل وقد تكرر هذا الهروب أكثر من عشرين مرة، بلغ في

إحداها حوالي الأسبوعين، وقبل هروبه في المرة الأخيرة اسـتأجر عجلـة مـن احـد المحـلات وباعهـا إلى أحـد التلاميذ مقابل مبلغ جنيهين وعمل له محضر سرقة ولكن والده استعاد (العجلة) ودفع التعويضات اللازمة لصاحب المحل وحفظت القضية.

شكوى الطالب:

(يشكو من السرح (الدالغة) الشـديدة، ومـن عجـزه مـن المـذاكرة، ولمـا سـئل عـن شـعوره بالنسـبة لحوادث هروبه أجـاب: (تـأتي لي الفكـرة فجـأة وأحيانـاً بـدون سـبب مبـاشر. وأحـاول أن أقاومهـا بعنـف، وتستمر المقاومة وبعدين أجد نفسي مضطراً لتنفيذ الفكرة سـاعتين أو ثـلاث. وبعـد الهـروب لفـترة يحـس بخطأ تصرفاته وتأنيب ضميره، وكذلك يخل إليه أحياناً أثناء هروبه أن أحـد رجـال الشرـطة يتبعـه للقـبض عليه وإذا رأى أثناء سيره شخص يرتدي ملابس مشابهة لملابس والده أو يضع على عينيه نظاره فإنها يصاب بالرعب).

تاريخ الحياة العائلية وطفولة الطالب: تزوج الوالد مـن إبنـة عمـه وقـد اسـتمرت معيشـتهما أربـع سنوات في شجار دائم وكانت حياة مضطربة عاصفة وبعد هذه الفترة اضطر الزوج إلى طلاقها بعد أن تبـين له أن زوجته كانت على علاقة مع شخص آخر.

وبعد الطلاق أخذت الزوجة أبناءها (الولد هذا وشقيقة تكبره) وتركتهما في رعاية جدهما وأما هي فقد تزوجت ذلك الشخص الذي كانت تربطه بها علاقة، ولقد مكث الطفلان مع جدهما عامين حتى بلغ الصبي صاحب الحالة السادسة من عمره ثم أخذه أبوه من جده بعد منازعات أمام القضاء، وكان الطفل حينئذ في حالة يرثى لها من الضعف وعدم الرعاية، إذ كانت معاملة الجد قاسية للغاية، فقد كان ينتقم من الأب في شخص الأطفال. والذي زاد الطين بله أنه كانت تعيش مع الجد إحدى قريباته. وقد كانت هذه السيدة قاسية القلب، تعامل الأطفال معاملة خالية من

العطف والحنان، ولقد انتقلت هذه السيدة مع الأطفال عندما انتقلوا للعيش مع والدهم وقد كانت تتظاهر أمام الوالد بأنها تحب الأطفال. والواقع أنها كانت تقسو عليهما تحرمهما من الطعام الطيب وتحتفظ لنفسها به، ونظراً لأن أعمال الوالد كانت تتطلب منه التغيب عن منزله، فكان أمر أطفاله موكولاً لها وكانت تأمل أن يتزوج الوالد منها بعد طلاق زوجته الأولى. وتزوج الأب مرة ثانية من بنت خاله وكانت تعطف على أبناءه ويقول الأب (أن سلوك ابنه في ذلك الوقت كان مثالياً خالياً من المشكلات بعد سنة توفيت الزوجة أثناء الوضع، ومكث الوالد مدة سنتين بدون زواج ثم تزوج للمرة الثالثة من زوجته الحالية، ويتفق الأب في أقواله (مع الإبن) من أن الزوجة الحالية تعطف عليه وتعامله معاملة كلها محبة وعطف ولقد أنجبت الزوجة الأخيرة ثلاثة أطفال.

علاقة الولد الحالية بأمه:

كثيرا ما كان الصبي منذ أ، كان طفلا يبدي رغبة في الذهاب إلى أمه حيث كانت تقيم مع زوجها الثاني، إلا أنها كانت تطرده بمجرد حضوره وفي حالة السماح له بالبقاء، فإنها كانت تجعله يمكث في حجرة فوق السطح وفي مرة من المرات دعت الأم طفلها ليقضي العطلة الصيفية معها، ما كان من الزوج إلا أن خرج من المنزل وطلب من زوجته أن تتصل به عندما يسافر ابنها. والواقع أن الصبي يحن لأمه حناناً شديداً ولكنه يجد فيها صدا فقد اتضح ذلك عندما وجه له هذا السؤال عندما كان يتردد على العيادة بعد أن طالت فترات غيابه عن المنزل (منزل أبيه).

لماذا لا تذهب وتعيش مع والدتك؟ فأجاب (كيف أعيش مع والدتي؟) إنها متزوجها ويمكن زوجها يرفض ذلك.... وإلا فأنا أتمنى ذلك.

علاقة الصبي بأبيه:

يكن الصبي لأبيه حقداً شديداً، فقد هجر الوالد أمه وأحضرـ إحدى قريباته لتدبير شؤون المنزل خلال الفترة التي لم يتزوج فيها. طلقت الأم عندما كان عمر الصبي 4 سنوات وتزوج الأب عندما كان عمره 7 سنوات، هذا ولم تكن علاقة الإبن بوالده حسنه، كما كانت علاقته بأخته التي تكبره هي الأخرى سيئة كذلك، ومن ثم كان يحاول من وقت لآخر أن يترك المدرسة ويذهب إلى والدته إلا أنها تحت تأثير زوجها الجديد كانت ترغمه على العودة إلى منزله (منزل أبيه) حيث كان يشعر بأنه غير مرغوب فيه من الأب والأخت ومديرة المنزل. إن هذا السلوك جعله يشعر بالضعة ولذلك كان يعتمد أن لا يجلس مع العائلة على المائدة. فكان أما يأكل قبلهم أو بعدهم ومن المظاهر الأخرى الدالة على الشعور بالنقص إنه كان لا يجرؤ على أن يخرج من الباب الرئيس للشقة التي يقيمون فيها ولذلك كان يستعمل سلم الخدم.

متى بدأ الصبي الهروب؟

كانت أول محاولة للهروب في سنة الثانية عشرة وقد تكرر ذلك حوالي عشرين مرة ويحدث ذلك إما بعد مشادة بين الصبي ووالده أو بين الصبي وشقيقته وفي بعض الحالات تنتابه الفكرة فجأة دون سبب مباشر. ذلك فقد كان يتغيب عن المنزل بحجة رغبته في السفر إلى والدته بالاسكندرية.

ولقد ضاقت الأسرة ذرعاً بهروبه، وبدأت قسوة الوالد في الزيادة، ولكن هذه القسوة لم تجد في إصلاح الطالب مما أدى إلى عدم دفع مصروفات المدرسة، ففصل الطالب وأصبح شريداً وزادت رغبته في الهروب.

قال الطالب مرة (ما دام هو مش عاوز يدفع لي مصاريف المدرسة، فأنا لا أنوي العودة إلى المنزل... أنا عارف إنه عاوز يوفر مصاريف مدرستي وأكلي وشربي خليه يوفر هذه المصاريف ويشتري بيها بنزين لعربيته أو يدفعها لبنته اللي

بتتعلم بالجامعة) ثم أضاف قائلا (ده هو مرة قابلني بعد تغيبي عن المنزل فترة طويلة ولم يرغب أن يكلمني، أنا عارف إن وجودي مش مهم عنده). وفي ذات مرة حدثت مشادة عنيفة بين الوالد وإبنه بسبب زيارة بعض أصدقائه له بالمنزل للسؤال عنه أثناء مرضه وقد كانت مقابلة الوالد لهم سيئة للغاية، إذ خاطبهم على مرأى من ولده (أنا لا أود أحد منهم ييجي لبيتي... هو إنت عاوز تسوء سمعة المنزل... دول أصحابك مشردين... إن بقاءك في المنزل أو عدم بقاءك لا يهمني بل بالعكس إذا كنت غير موجود توفر علي مصاريف الأكل والشرب). ومن هذا يتضح كيف كان الوالد يعامل ولده وينظر إلى أصدقائه مما جعل الولد يزداد تمرداً ولذلك كثرت محاولاته للهروب والتغيب عن المنزل. وكان يسير أثناء غيابه نهاراً في الشوارع والطرقات في جميع أحياء القاهرة وفي الليل يذهب يبيت على رصيف المحطة. وكثيراً ما كانت نقوده تنفذ، ولذلك كان يمكث الساعات، بل الأيام بدون طعام. وإذا ما شعر بالحاجة إلى الطعام، ذهب إلى أحد أصدقائه ليقرضه بعض النقود وفي بعض الأحايين كان يذهب لشقيقته الصغيرة وينتظرها على باب المدرسة ليعرف منها أخبار المنزل وليقتضر منها بعض النقود إلا أنها كثيرا ما كانت تفر منه وتصرخ عندما تراه.

ولقد حضر الطالب إلى العيادة ذات يوم في حالة سيئة وفي ملابس رثة ممزقة فسئل (كيف تصل حالتك إل هذا الحد؟ ارجع إلى بيتك... إنك على هذا الوضع تنتقم من نفسك. فأجاب في الواقع أنا أنتقم من نفسي ومن أسرتي إنني أريد أن يعرف الناس موقفهم مني.... أنا لا أريد أن أعود إلى المنزل بتاتاً لإنني إن فعلت ذلك فربما أحرق المنزل).

العوامل المؤدية إلى المشكلة وتحليلها:

أولاً- حرمان الصبي من عطف أمه، فقد أوضحنا أنه حرم من عطف الأم ورعايتها وهو في سن الرابعة، وذلك بسبب طلاقها لسوء سلوكها. ولا شك أن

الانفصال عن الأم أو الحرمان من عنايتها له آثار بعيدة المدى في الصحة النفسية من جهة كما أنـه يعطـل نموه من ناحية التوافق الانفعالي والاجتماعي.

ومن أهم الآثار الناجمة في هذه الحالة التي نحن بصددها ما يلي:

1- إظهار الكراهية والعداء للأب لإنه هو الذي حرمه من الأم وهو الذي طردها وفصلها عنه وحرمه من رعايتها.

2- ومما زاد عداءه للأب أن معاملة الأب له منذ طفولته كانت تقوم على القسـوة. لم يشـعر في يـوم من الأيام أنه مرغوب فيه كما أنه حاجة الطفل إلى الانـتماء وإلى التقـدير لم تشـبع. كـان الأب خلال طفولته كثير التنقل بسبب أعماله، وقـد تـرك الطفـل لإحـدى قريباتـه التـي كانـت تـدير المنزل (قبل الزواج للمرة الثانية) وكانت هذه السيدة قاسية تظهر الحـب للأطفـال ظاهريـاً، إلا أنها في الوقت نفسه تضمر لهم الكراهية لأنها كانت تود أن تتزوج من الرجل.

3- الشعور بالقصور والرغبة في تجنب أفراد الأسرة وقد اتضح ذلك جلياً مـن رغبـة الطفـل في تنـاول الأكل بمفرده ومن استعماله سلم الخدم للخروج والدخول بـدلاً مـن اسـتعماله البـاب الرئيسيـ للشقة.

4- الانسحاب ببرود من كل الارتباطات الانفعالية وقد ظهر ذلك جليا في فشـل الطالـب مـن تكـوين علاقات مع الفتيات، وكان يكـره مجـالس الجـنس الآخـر ويعتـبرهن شـياطين ولا شـك أن هـذا الشعور راجح في أساسه إلى نظرته إلى أمه التي هجرته.

5- الاتجاه العنيف في سلوكه بسبب شعوره إنه غير مرغوب فيه وإنه ليس له مركز محدد في الأسرة. وبعكس شقيبته التي كانت تعامل معاملة تقوم على التقدير.

ثانياً- كانت العلاقة بين الأب والأم من حياة الطفل مضطربة، بسبب ما كان يساور الزوج نحوها من شكوك. إن اضطراب هذه العلاقة كان عاملاً من العوامل المهمة في اتجاهاته التكيفية فيما بعد. ولقد ترتب عن عدم شعور الطفل بالأمن في السنوات الأولى من حياته. إنه لم يستطع الانتماء إلى الجماعة بسهولة كما أنه لم يستطع الشعور مع الغير ومن ثم كان ينفر من الناس ويكره البيت وأفراد الأسرة ويرفض أن يصغي إلى نصح الكبار.

ثالثاً- أما عن مشكلة اختيار العرض في هذه الحالة على النحو الذي أوضح (هروب وتمرد) يمكن تفسيره على النحو التالي:

إن اضطراب العلاقة العاطفية بين الأم والطفل في السنوات الأولى من الحياة أدى إلى اضطراب في تكوين "الذات – والذات العليا" وهذا بدوره أدى إلى اضطراب الشخصية فأصبح الطفل والحالة هذه لا يجد في السلوك الشاذ الذي يقوم به أي بأس بل على العكس من ذلك فقد يجد في هروبه وتغيبه عن المنزل وتعرضه للمتاعب، نوعاً من التضحية وهذا ما قاله فعلاً رداً على سؤال؟ لماذا لا تعود إلى منزل أبيك وتجنب نفسك مشقة التجوال في الشارع والنوم على الأرصفة والحرمان من الطعام.

أجاب (ان في كل ذلك ما يعودني على التقشف والاحتمال والصبر وشأني في ذلك شأن الجنود في الحرب).

رابعاً- وهناك تفسير آخر لهروب الصبي، ذلك أنه يرى في هذا السلوك تعذيباً لوالده، ولعائلته كلها، وأنه سيجلب إليهم الخزي والعار، وهو لذلك سيكون بمثابة تعبير لا شعوري موجه ضد المعاملة السيئة التي يلقاها في الأسرة.

الحالة الثانية:

هي حالة صبي في الحادية عشرة من عمره كان تلميذا وذكاؤه اعتيادي، كما تبين ذلك مـن الاختبـار. ترتيب الصبي بين إخوته الثاني، وتكبره أخت تبلغ الثانية عشرة ويليه أخ يبلـغ التاسـعة ولقـد تـوفي لـلأسرة طفل رابع وهو في سن الثالثة على أثر حادث تسبب فيه الصبي صاحب الحالة.

الشكوى:

جاء على لسان الوالدة عنـدما حضرت بصـحبة ابنهـا للعيـادة أن هـذا الولـد متعبهـا كثـير (مغلبهـا خالص)، لإنه يهرب من المدرسة ومن البيت ويكذب كثيراً ويأخذ حاجات إخوتـه وخاصـة شـقيقته الكـبرى وهو يصاحب أولاد أكبر منه في السن وقد أضافت الأم أن بوادر هذا السلوك الاجتماعـي ظهـرت منـذ بلـغ الصبي الثانية من عمره.

الطفل في الأسرة:

إن والدة الطفل عصبية المزاج، حادة الطباع، وهي تعلـل هـذه العصـبية لشـعورها بالضـيق بسـبب تصرفات زوجها وقد ورد على لسانها (أشعر أنني مجنونة ومش طايقة نفسي... الأفندي رجل غامض ومـش عارفه عنه حاجه... يسافر ولا أعرف سبب سفره... حتى أنني لا أعرف ماذا يعمل... مرة يقول إنـه يشـتغل مهندس في الحكومة ثم يرجع يقول إنه ترك الحكومة ويشتغل في أعـمال حـرة، ومـما يضـاعف مضـايقات الزوجة موقف أهلها منها وشعورهم نحوها بعد الـزواج، إذ تكـاد تكـون العلاقـة بيـنهما منقطعـة وهـذه المسألة كما ذكرت الزوجة (عاملة عندي عقدة).

علاقة الأم بأطفالها:

تفضل الأم الإبنة الكبرى وتصفها بأنها هادئة ورقيقة الإحساس وتحرص على أن تعطيها باستمرار كما تجيب جميع طلباتها. والأم فخور بابنتها لأنها مجدة في عملها وهـي كثيرا ما تساعدها في أعمالهـا المدرسـية كرسم الخرائط ونقل الدروس،

وتكاد الأم تخص ابنتها بهذه المعاملة الطيبة في الوقت الذي تهمل فيه أولاده الذكور وخاصة الصبي صاحب الحالة، الذي ينظر إلى هذه التفرقة في المعاملة على أنها تحيز من جانب الأم، وهو لذلك يشعر بالغضب منها وكما يشعر بالغيرة من أخته. أما عن موقف الأخت من شقيقها فهو موقف قائم على عدم التقدير، إذ أنها كثيراً ما تثور في وجهه وتنعته بألفاظ نابية للتقليل من شأنه كأن تقول له (إنت حمار... إنت ما تفهمش حاجة).

ويحدث ذلك أمام الأم دون أن تبدي أي اعتراض على ما تسمع، على العكس من ذلك فهي دائماً ما تكذبه فيما يقول، أو تقسو عليه وتضربه إذا ما صدر منه ما يسيء، والطفل بسبب كل ذلك كان يشعر أنه غير مرغوب فيه، وكلما تنكرت له وأخذت تسيء معاملته وتضيق بإقامته في المنزل شعر بالألم والضيق، ومن هنا بدأ يشعر الطفل أن مركزه في الأسرة أصبح مزعزعاً، وأخذ يخالطه شعور بأنه غدا مخلوقاً بغيضاً ومما لا شك فيه أن هذه المشاعر المختلفة جعلته هدفاً لمجموعة من العمليات النفسية التي تحدد شخصية الطفل ونموذج توافقه مع المجتمع إن إخفاق الطفل في الحصول على التوافق الاجتماعي في الأسرة جعله يعبر عن هذا الإخفاق بسلوك منحرف اتخذ مظاهر (الهروب والكذب والسرقة).

إن هذا السلوك الجانح بمظاهره الختلفة لجأ إليه الطفل بصورة لا شعورية كوسائل مخفضة للتخلص مما يعانيه من صراع نفسي. والطفل إذ يفعل ذلك يعتقد أن هذا السلوك مشكلة ومتاعبه وقد يجد فيه نوعاً من التوافق مع البيئة بعد أن فشل في الملائمة الاجتماعية السوية بالطرق الطبيعية.

وقد بدأت المظاهر الانحرافية في سلوك الطفل بالتغيب عن المنزل ساعات طويلة، وكان من جراء ذلك يعاقب بالضرب، وقد أخذت فترات تغيبه عن المنزل في الزيادة على الرغم من صغر سنه، وقد كان يقضي معظم وقته في ركوب

الدراجات، وقد أخذ هذا السلوك مظهراً جديداً وذلك أثناء تغيب الأم بإحدى المستشفيات لمرضها، إذ هرب من المدرسة وذهب مع زميل له إلى إحدى الغرف المجاورة سيراً على الأقدام، ولقد سبب هروب الطفل من المدرسة وتغيبه خارج مدينة القاهرة مضايقات كثيرة لوالديه، وفي يوم آخر هرب الطفل من المدرسة عن طريق القفز من السور وذهب إلى السينما ولقد ترتب على ذلك أن اضطرت الأسرة إلى أن يصاحبه أحد الخدم إلى المدرسة ويحضره منها عند انصراف التلاميذ. إلا أن هذا التصرف من جانب الأسرة لم ينفع فالذي يحدث بمجرد أن يصل الصبي إلى المدرسة يعود فيهرب منها مع طالب يكبره سناً، كان يهدده باستمرار ويعتدي عليه بالضرب إذا لم يستجب لما يقوله وقد تعددت مرات الهروب وزادت مدتها حتى بلغت في بعض الأحيان أربعة عشر يوماً مما اضطر المدرسة إلى فصله.

ولم يكن سلوك الطفل المنصرف قاصراً على هروبه من المدرسة بل تعدى ذلك إلى السرقة من إمه وإخوته، فقد كان يسرق النقود من إمه والكتب من إخوته ليبيعها ويعطي منها لذلك الزميل الذي يكبره سنا. وكان من ضمن الأشياء التي سرقها من المنزل بعض الحلي الخاص بشقيقته والغريب أنه لم يبع هذه الحلي بل ألقاها في فناء المدرسة خوفاً من أن تضبط معه.

الأسباب الدافعة لهذا السلوك الشاذ:

إن أبرز مشكلات الطفل في هذه الحالة تنحصر في أمرين (1) الهرب (2) السرقة. أما عن السلوك الأول فقد لجأ إليه الطفل بسبب ما يعانيه من تفرقة في المعاملة بينه وبين شقيقته وما كان يصاحب ذلك من وسائل الضغط من قبل الأم، فاضطره هذا الضغط إلى كبت مشاعره ودوافعه. قوة هذا الضغط لم تلبث ان انفجرت فاندفع الطفل إلى الهروب من المجال الذي كان يسبب له الضيق والشعور بالنقص ولا شك أن هذا السلوك تعذيب للوالدين والعائلة كلها، يجلب لهم الخزي والعار وهو لذلك سيكون بمثابة تعبير لا شعوري موجه ضد المعاملة السيئة التي

كان يلقاها في العائلة. أما السرقة من الأم والأخت فما هي إلا وسيلة انتقامية، فالطفل عندما يسرق نقود أمه يشعر بأن هذا السلوك سيؤلمها وهو عندما يسرق من أخته يشعر بالراحة لإنه يقتص منها بنفسه والغريب أنه عندما سرق حلي شقيقته إنما سرق أشياء لم يكن بحاجة إلها وكل ما فعله أن تسبب في ضياعها انتقاماً لها.

الفصل السابع

التطبيع الاجتماعي

الفصل السابع
التطبيع الاجتماعي

قديما عرف الفلاسفة الإنسان على أنه كائن اجتماعي يحب العيش في الجماعة واكتساب ثقافتها. ولكي يصبح الإنسان كائناً اجتماعياً لا بد من تطبيعه اجتماعياً، والتطبيع الاجتماعي هو مجموعة العوامل والعمليات التي تساعد الفرد على أن يصبح إنساناً أي يكتسب خاصيته الإنسانسية وأن يتوافق مع جماعته.

ماهية التطبيع الإجتماعي:

1- التطبيع الاجتماعي يكسب الإنسان إنسانيته: والدليل على ذلك حالات الإنسان المتوحش أي الأطفال الذين تربوا بين الحيوانات في الغابات. فلقد تشابه سلوكهم مع سلوك الحيوانات فلم يظهر عليهم أي مظهر من مظاهر التواد نحو الإنسان ولا الخجل من العري ولا الخوف من الطلق الناري كما كانوا يتناولون الطعام كالحيوانات. ولكن بعد أن تعهد إيتارد أحدهم بالتدريب والرعاية استطاع هذا الطفل ارتداء الملابس بنفسه، والتمييز بين الحار والبارد والناعم والخشن، ونمت لديه انفعالات جديدة كالتواد نحو الممرضة التي كانت تقوم على رعايته. وعلى هذا يمكن القول أنه بالتطبيع الاجتماعي يكتسب الإنسان ثقافة المجتمع الإنساسني الذي يعيش فيه.

2- التطبيع الاجتماعي يكسب كل مجتمع صفات خاصة به: في بعض القبائل يتولى الرجال مسئوليات أسرية تشبه الدور الاجتماعي للرجال في مجتمعنا، بينما في بعض القبائل الأخرى يصبح الرجال مسئولين عن إعداد الطعام ورعاية الصغار وتقوم النساء بالمسئوليات الأسرية التي تشبه الدور الاجتماعي للرجال في مجتمعنا. وهذا يدل على أن التطبيع الاجتماعي يساعد كل قبيلة في المحافظة على أسلوب الحياة المميز لها. وينطبق نفس

المبدأ على المجتمعات الشرقية مقارنة بالمجتمعات الغربية فلكل منها خصائصه التي تميزه والتي يكون التطبيع الاجتماعي مسئولاً عن إبقاء هذه الخصائص والمحافظة عليها عبر الأجيال.

3- التطبيع الاجتماعي يساعد الشخص على التوافق مع مجتمعه: ذلك لأنه بالتطبيع الاجتماعي يتعلم الفرد العادات والتقاليد والقيم السائدة في جماعته مما يساعده على أن يقيم علاقات طيبة مع أفراد مجتمعه ويتوافق معهم.

4- التطبيع الاجتماعي يوجد بعض أوجه التشابه بين المجتمعات المختلفة. فكل المجتمعات تشترك في عدة خصائص ويساعد التطبيع الاجتماعي على تناقلها بين الأجيال المختلفة، من هذه الخصائص:

* إن أي مجتمع إنساني ما هو إلا تنظيم متداخل من عدة جماعات فرعية ترتبط مع بعضها بعلاقات مختلفة وبدرجات متفاوتة.
* تسعى المجتمعات الإنسانية الى تحقيق بعض الأهداف العامة مثل المحافظة على كيانها واستقرارها وتماسكها.
* تنظم الجماعات أنشطة أفرادها لتحقق أهدافها العامة وأهداف أفرادها الخاصة.
* يوجد داخل كل مجتمع نظام من المعايير التي تستخدم للحكم على مدى صواب أو خطأ سلوك أفراده.
* يتولى الراشدون تدريب الصغار على الأنشطة والأدوار المناسبة لهم ولمجتمعهم.

مؤثرات التطبيع الاجتماعي:

1- التفاعل الاجتماعي: لا بد من توفر فرص التفاعل الاجتماعي لكي يتشرب الإنسان ثقافة مجتمعه، وكلما حقق الفرد درجة أكبر من النمو زادت حاجته

للتفاعل الاجتماعي لتعدد حاجاته وتشعبها. فحاجة الصغير إلى التفاعل الاجتماعي تكون محدودة عن حاجة المراهق أو الراشد.

2- الدافعية: للدافعية أثرها في تدريب الطفل والراشد على السلوك الاجتماعي فالسلوك الذي يحقق ارتياحاً يميل الشخص إلى تكراره والسلوك الذي يحقق الما يميل الشخص الى تجنبه، ويتحقق الارتياح إذا أشبع الفرد حاجاته التي تدفعه وتحركه وتوجهه. وعلى هذا فكلما حقق الشخص إشباعاً لحاجاته ودوافعه أثناء تفاعله ساعد ذلك على تطبعه.

3- الإرشاد: للإرشاد الموجه أثره في عملية التطبيع الاجتماعي فتوجيه الصغار لأساليب التعامل الاجتماعي السليم وتوجيه المراهقين والراشدين لكيفية تحقيق التفاعل الناجح تسهم في عملية التطبيع الاجتماعي السوي.

هذه الأساسيات تسهم مساهمة فعالة في عملية التطبيع ولذلك يجب توافرها جميعاً حتى لا يوجه التطبيع توجيهاً سيئاً فحرمان الطفل من فرص التفاعل (كالأطفال المتوحشين) لا يساعده على النمو، وعدم توجيهه وإرشاده يؤدي إلى اكتسابه أساليب سلوكية غير سوية.

ولا تنفرد الأسرة بمسئولية تطبيع الأبناء بل تسهم مؤسسات مختلفة في ذلك، فللمدرسة والمؤسسات الاجتماعية كالنوادي، والدينية كالجوامع، وأجهزة الإعلام كالتليفزيون والإذاعة والصحافة دورها الهام في عملية التطبيع.

الفرد والجماعة أثناء التطبيع:

التطبيع الاجتماعي عملية مستمرة منذ الميلاد حتى الموت وهي عملية تفاعلية بين الفرد والجماعة. في هذه العملية التفاعلية لا يكون الفرد سلبياً متلقياً بل إيجابياً مشاركاً. فمن تفاعل خبرات الجماعة الماضية المتمثلة في تاريخها، مع حاضرها وظروفها التي تمر بها، مع الفرد وما لديه من قدرات وإمكانيات وما اكتسبه من خبرات تكتسب عملية التطبيع معناها وأهميتها.

كذلك فإن التطبيع الاجتماعي ليس صراعاً بين الفرد والجماعة بل عملية أخذ وعطاء بينهما. فالجماعة تسعى إلى تشكيل الفرد وفي نفس الوقت فإنه يسعى لتحقيق الانتماء إلى الجماعة لكي يشعر بالأمن والانتماء والاحتماء النفسي مما يسهم في تطبيع الفرد اجتماعياً.

التفاعل الاجتماعي:

تبينا فيما سبق أن التطبيع الاجتماعي لا يتحقق إلا إذا توفر التفاعل الاجتماعي مع سائر أفراد الجماعة لكي يتشرب الإنسان ثقافة مجتمعه ويكتسب خاصيته الإنسانية. والتفاعل الاجتماعي هو العملية التي بواسطتها تتم ملاحظة الفرد واستجابته للآخرين الذين يلاحظونه ويستجيبون له أي أن استجابة الفرد للآخرين تكون هي نفسها بمثابة منهبه لهم يستجيبون له باستجابات تصبح بدورها منبها للفرد... وهكذا فالتفاعل الاجتماعي هو الموقف الذي تكون فيه ردود أفعال الفرد استجابة لردود أفعال فرد آخر.

ويكون التفاعل الاجتماعي من خلال وأثناء موقف اجتماعي كتناول الطعام مع الآخرين والمصافحة والتدريس وغيرها. والموقف الاجتماعي هو مجموعة المنبهات الاجتماعية التي تقدمها البيئة الاجتماعية للأفراد التي تستثير بدورها استجابات متعددة لديهم... ولا يقتصر الموقف الاجتماعي على المنبهات الاجتماعية فقط بل يشمل أيضاً العلاقات القائمة بينها.

يقصد بالمنبه الاجتماعي ابقؤد كوحدة اجتماعسة تضدؤ عنها مصسؤات متعددة تؤثر في الآخرين وتدفعهم للاستجابة لتلك المثيرات. فكل فرد منا عندما يوجد مع آخرين فإن وجوده ذاته بينهم يدفعهم إلى التصرف بأسلوب معين والفرد بوجوده مع الآخرين يتكلم ويتحرك وتصدر عنه كثير من الإيماءات والإشارات التي تؤثر في الآخرين فيستجيبون لها استجابات متعددة تلك الاستجابات نفسها تقوم مقام المنبهات

لفرد آخر وهكذا بل ويتضمن مفهوم المنبه الاجتماعي تأثير الخبرات الاجتماعية القديمة طالما كانت مستمدة من عوامل اجتماعية كالاتجاهات.

خصائص التفاعل الاجتماعي:

يتميز التفاعل الاجتماعي بعدة خصائص منها:

1- إنه وسيلة للتواصل بين الأفراد فعن طريقة تفهم الأم حاجة طفلها والمدرس درجة استيعاب تلاميذه والطبيب الأم مريضه.

2- لا يتم التفاعل الاجتماعي إلا إذا كان له مظاهر واضحة في اللغة أو الحركات أو الإيماءات أو الإشارات أو في الروائح أو في المساحة حول شخص (الحيز الشخصي).

3- يتميز التفاعل الاجتماعي بالتوقع فالمدرس يشرح لتلاميذه ويتوقع منهم الانتباه إليه ومناقشته فيما لا يفهمونه، وعند مقابلتك لزميلك تتوقع منه أن يحييك برفع يده أو هز رأسه أو ما شابه ذلك فتستعد للاستجابة له.

4- يزيد معدل التفاعل إذا توقع الفرد استجابة ما ثم حدث أن استقبل استجابة أخرى مغايرة. فإذا ما توقعت أن يحييك صديقك ولكنه لم يفعل تكون استجابتك مغايرة مختلفة إذ قد تنادي عليه لتسأله أو تنصرف عنه غاضباً أو تهاجم وتنتقد تصرفه.

5- التفاعل الاجتماعي دائماً موجه نحو هدف معين، فنظرة الوليد لأمه وتحريك يديه ورجليه تهدف إلى جذب انتباه الأم لتشبع حاجته والمدرس الذي يخاطب تلاميذه ويتوقع منهم الانتباه إليه يهدف إلى إيضاح الدرس لهم.

6- يؤدي التفاعل الاجتماعي إلى تمايز تركيب الجماعة، إذ يؤدي إلى ظهور الزعامات والقيادات وإبراز المهارات الفردية وتحديد الأدوار الاجتماعية التي يقوم بها الأفراد.

7- عن طريق التفاعل الاجتماعي تتحدد الأدوار الاجتماعية أو المسئوليات التي يجب أن يقوم بها الفرد، وهذا يكون نوعاً من الالتزام في سلوك الفرد فالأب بحكم دوره الاجتماعي لا بد أن يرعى الأطفال والزوجة وهذا نوع من الالتزام الاجتماعي ونفس الشيء يقال عن دور الزوجة والأبناء والمدرس وغيرهم.

8- يعطي التفاعل الاجتماعي للأفراد الفرصة لأن يتميز كل منهم بشخصيته وفرديته بالنسبة للآخرين فمن خلال التفاعل يظهر المخططون والمنفذون والقادة والمعوقون والعدوانيون.

الجاذبية المتبادلة بين الأفراد:

بينا أن التفاعل الاجتماعي بين الفرد والآخر يتأثر بعوامل متعددة مثل الهدف الذي يسعى الفرد إلى تحقيقه أثناء تفاعله، ويتوقع قيام الآخر باستجابات معينة. ونعرض في الأجزاء التالية لبعض العوامل الأخرى الهامة المؤثرة في على التفاعل الاجتماعي مثل الجاذبية المتبادلة بين الأفراد، ومدى تأثير الجماعة على سلوك الأفراد، وما لدى هؤلاء الأفراد من اتجاهات، وما للقيادة من تأثير على الجماعات والأفراد.

الإدراك الاجتماعي وأثره في الجاذبية المتبادلة بين الأفراد:

يتأثر تفاعلنا مع الأفراد الذين نقابلهم بانطباعاتنا التي نكونها عنهم لأول وهلة تلك الانطباعات تظل قائمة دون تغيير خصوصاً إذا كانت فرص تفاعلنا معهم فرصاً ضئيلة. وتتأثر انطباعاتنا بطريقة تقديم الأشخاص فقد يقدم شخص للناس على أساس صفاته مثل ذكي أو نشيط، أو على أساس دوره الاجتماعي الذي يقوم به في الجماعة مثل المهندس أو الطبيب أو الوالد أو الأخ. كما تتأثر انطباعاتنا بالطريقة التي نستخدمها في تكوين هذه الانطباعات، فلقد أثبتت الدراسات أننا قد نضيف الصفات بعضها إلى البعض الآخر أو نقدر متوسطاً عاماً لصفات الفرد

الذي نقابله. ويكون للهالة تأثيرها على الانطباعات التي نكونها عن الأفراد إذا إننا نميل إلى إدراك الأفراد على أنهم طيبون أو سيئون بناء على مظهرهم بل وأكثر من هذا نميل إلى أن نحيطهم بكل المظاهر المؤيدة لهذا الإدراك.

تتأثر الجاذبية المتبادلة بين الأفراد بعوامل متعددة مثل:

1- المظهر الجسمي: إن وجود عيب جسمي واضح يعرقل نمو الجاذبية المتبادلة بين الأفراد فالعيب الجسمي كالتشوه قد يدعو للنفور بينما الوسامة تدعو للاقتراب والتفاعل البناء.

2- طبيعة السلوك الاجتماعي: كلما كان السلوك الاجتماعي قائماً على التعاون المتبادل والتشجيع كلما أدى هذا إلى زيادة الجاذبية المتبادلة بين الأفراد.

3- الذكاء: أثبتت الدراسات أن الجاذبية تزيد كلما زاد الذكاء وتنخفض كلما انخفض الذكاء، ويبدو هذا في نقص عدد الاختيارات التي يتلقاها المتخلف عقلياً من زملائه متوسطي الذكاء.

4- المركز الاجتماعي والشعور بالاطمئنان: تزداد الجاذبية كلما شعر الإنسان بالأمن في علاقات وحقق مركزاً اجتماعياً مرتفعاً نتيجة لهذه العلاقات وهذا العامل يفسر شدة تماسك الأفراد في ظل الديمقراطية.

5- التشابه في الاتجاهات: إذا اختلفت الاتجاهات والقيم بين الأفراد كان هذا مصدراً يهدد تصوراتهم عن أنفسهم وعن العالم الذي يعيشون فيه ولذلك تقل الجاذبية بينهم. كما تقل الجاذبية أيضاً إذا تسببت العلاقة بينهم في خلق عدم اتساق بين قيم الشخص واتجاهاته الذاتية. فالمراهق المتدين ينفر من زميله إذا حاول إقناعه بأن العلاقات الجنسية غير الشرعية تعتبر أمراً له ما يبرره.

6- تكامل الحاجات: إذا حقق الأفراد نتيجة علاقاتهم إشباعاً متبادلاً ومتكاملاً لحاجاتهم النفسية أدى ذلك إلى زيادة الجاذبية بينهم، ففريق الكرة الفائز تزداد الجاذبية بين أفراده.

7- التجاور المكاني: ترجع قيمة التجاور المكاني إلى أنه يهيىء الفرص لتبادل المعلومات بين الأفراد عن أنفسهم كما أنه يساعد على رؤية بعضهم البعض باستمرار مما يولد إحساساً مشتركاً بأنهم يعيشون في نفس الوحدة الاجتماعية.

مما سبق يتضح أن الجاذبية المتبادلة بين الأفراد ليست بالعملية السهلة إذ تتدخل فيها عوامل متعددة ويزداد تعميدها إذا وضعنا في اعتبارنا أثر الجنس والسن في الثقافة العربية وما يحيط بها من عادات وتقاليد وقيم.

سلوك الأفراد وعلاقته بالجماعات:

يمكن تعريف الجماعة بأنها عدد من الأفراد يرتبطون بعلاقات معينة، ويكون كل منهم على وعي بعضويته في تلك الجماعة ومعرفة ببعض الأعضاء المنتمين إليها، كما يحقق كل عضو إشباعاً نابعاً من انتمائيته لهذه الجماعة.

ويكون الفرد عادة عضواً في جماعات كثيرة تؤثر في سلوكه وأهم هذه الجماعات الجماعة المرجعية وهي الجماعة أو الجماعات التي يتقبل الفرد تأثيرها راضياً مثل الأسرة. وتؤثر الجماعة المرجعية على سلوك أفرادها من خلال وظيفتين أساسيتين:

1- إمداد أفرادها بمعايير معينة يستخدمونها في الحكم على ما يواجههم من مواقف، وبالتالي تؤثر الجماعة المرجعية على مدركات الفرد وتصوراته ومستوى طموحه.

2- إلزام أفرادها بالخضوع لمعاييرها وهذا يكون أساساً للثواب والعقاب داخل الجماعة، بل وخارجها أحياناً فتمثل الفرد لمعايير جماعته يحدد له الصورة التي يجب أن يتصرف وفقاً لها ليحقق لنفسه الأمان.

ويكون الفرد عضواً في جماعات أخرى متعددة مثل الجماعة الواقعية أو جماعة الأفراد الذين يتفاعل معهم مباشرة والجماعة التي يمثلها ويكون نائبا عنها، والجماعة المجردة أي الجماعة التي سبق للفرد أن تعامل معها وأثرت على قيمه بالرغم من نسيانه لها مثل جماعة المراهق التي أثرت في قيمه كراشد، والجماعة الخيالية مثل تخيل مدرس المرحلة الثانوية لتلاميذه على أنهم جامعيون وتوجيه حديث لهم دائماً على أنهم جامعيون.

وتختلف الجماعات فيما بينها في عدة خصائص مثل الحجم، ودرجة التنظيم، وشكل التنظيم، ودرجة الضبط الذي تمارسه على أفرادها، ودرجة إسهام كل فرد في تسيير أمورها، وسهولة أو صعوبة الانتماء لها ومدى استقرارها واستمرار عضوية أفرادها وأخيراً نوع العلاقات المتبادلة بين أفرادها.

عوامل جاذبية الفرد نحو الجماعة:

وتتحدد درجة جاذبية الفرد نحو الجماعة بعدة عوامل منها:

1- نوع العمل الذي تقوم به الجماعة: ينضم الشخص للجماعة التي تؤدي نوع العمل الذي يشبع رغبته وميوله، فالذي يحب التنس ينضم إلى نادي التنس والذي يحب القراءه ينضم إلى جماعة القراءة.

2- أعضاء الجماعة: ينضم الفرد للجماعة التي تربطه بأفرادها علاقات طيبة. وقد ينضم الفرد للجماعة لأنه يفضل أنشطتها وأفرادها أيضاً.

3- إشباع حاجات الفرد الموجودة خارج الجماعة: ينضم الشخص للجماعة لأنها تكون وسيلة لإشباع حاجات معينة موجودة خارج الجماعة ذاتها،

فالعامل ينضم لاتحاد العمال لأن هذا يكسبه مركزا اجتماعياً خارج الاتحاد نفسه.

4- الهيبة والاحترام: يزداد انجذاب الأفراد نحو الجماعة كلما حصلوا على الهيبة والاحترام اللذين يبغيانهما من الانتماء والمعيشة في الجماعة.

5- الجو الاجتماعي: كلما كان الجو الاجتماعي قائماً على أساس التعاون والإخوه والصداقة ازدادت درجة جاذبية الجماعة للفرد.

6- حجم الجماعة: كلما صغر حجم الجماعة زادت درجة جاذبيتها للأفراد، ذلك لأن الحجم الصغير يساعد على معرفة الأعضاء بعضهم لبعض وعلى اكتشاف اهتماماتهم المشتركة وعلى شعور الأفراد بأهميتهم داخل الجماعة.

7- النجاح: ينضم الفرد للجماعات التي تهيء له فرص النجاح والتفوق، ففريق الكرة الذي يحقق النجاح تزداد جاذبيته لأعضاءه عن الفريق الفاشل.

عوامل متعددة تؤدي إلى نقصان درجة جاذبية الجماعة للأفراد منها:

1- عندما لا تتفق الجماعة على وضع حلول للمشكلات التي تواجهها ينصرف الأفراد عن المناقشات ولا يحضرون الاجتماعات لأن حضورهم يشعرهم بالإحباط وعدم الكفاءة.

2- إذا طالبت الجماعة أفرادها بمطالب تعلو على مستوى إمكانياتهم.

3- إذا كان بالجماعة بعض الأفراد ذوي خصائص شخصية منفرة مثل عدم اتباع قواعد المناقشة السليمة أو التسلطية.

4- إذا كانت عضوية الفرد بالجماعة تؤدي إلى حرمانه من مكاسب خارج الجماعة ذاتها فجماعات الرهبان يحرمون من بعض أوجه النشاط الاجتماعي الخارجي.

5- عندما يتعرض أفراد الجماعة لتقييم سلبي بصورة دائمة خارج الجماعة ذاتها نتيجة لعضويتهم فيها مثل شلل المراهقين المنحرفين.

6- إذا كانت الجماعة قائمة على المنافسة الشديدة بين أفرادها لأن كل فرد لن يشعر بالاطمئنان.

7- قد يترك الفرد جماعة ما لينضم إلى جماعة أخرى إذا كانت الجماعة الجديدة ستشبع حاجاته بدرجة أكبر.

وتؤثر جاذبية الجماعة على سلوك أفرادها فكلما زادت جاذبيتها يزداد تقبل الأفراد للمسئوليات التي تفرضها الجماعة، ويزداد اشتراكهم في اجتماعاتها، وتزداد قابلية الفرد للتأثر بالآخرين والتأثير فيهم. كما تزداد انتاجية الجماعة، ويزداد إحساس الفرد بأهميته وبالاطمئنان داخل الجماعة، كل هذا بدوره يزيد من تأثير الجماعة على أفرادها وانصياعهم لها.

الفصل الثامن

الشخصية ونظرياتها الاجتماعية

الفصل الثامن

الشخصية ونظرياتها الاجتماعية

قياس الشخصية:

لقد ثبت لنا أن الإنسان كائن حي تام متعلم مفكر يحيا في جماعات يتفاعل معها فيؤثر فيها ويتأثر بها، وأنه يوجد فروق فردية بين الأفراد يمكن قياسها وتقويمها ولما كان من المستحيل فصل الإنسان عن شخصيته فلقد جاء هذا الفصل متأخراً في الترتيب عن الفصول السابقة.

حيث أراد المؤلف التطرّق إلى الشخصية ونظرياتها فقد أشار المؤلف هنا إلى التعريف بالشخصية سواء في الفكر العام أو في فكر المتخصصين وذلك لكي يدرك الدارس مدى التعدد والتنوع في تعريفها.

وكذلك تم بعد ذلك عرضاً لمحددات الشخصية وهذا الجزء وتبقى الصلة بما ورد في الجزء الخاص بمحددات السلوك وبالعوامل المؤثرة على النمو، والهدف من عرض هذا الجزء هو توضيح المؤثرات المختلفة التي يتعرض لها الفرد وتسهم في تحديد شخصيته.

وقد عرض المؤلف في هذا الموجز لبعض النظريات الخاصة بالشخصية، وذلك لكي يدرك الدارس مدى التباين في فهم الشخصية ودراستها وكيف أن علم الاجتماع يدرس تلك النظريات.

تعريف الشخصية:

يعتبر موضوع الشخصية من أكثر الموضوعات إثارة للاهتمام إذ يسعى إلى أن يفهم شخصييته وشخصيات من يتعامل معهم، وفضلاً عن هذا فالفرد يتفاعل مع محيطه الاجتماعي فيؤثر ويتأثر به على نحو يسهم بتعديل شخصيته وشخصيات الآخرين.

لم تكن دراسة الشخصية موضوعاً مستقلاً بذاته منذ بداية علم النفس بل كانت جزءاً من تفكير الفلاسفة ورجال الدين ومع انفصال علم النفس والفلسفة أسهم علم النفس التجريبي والإكلينيكي والقياس النفسي والفارق في تحديد معالم "علم النفس الشخصية".

علاقة علم النفس الشخصية بالفردية المميزة لهذا الشخص دون غيره، وتعرف الشخصية بأنها النمط الثابت نسبياً الذي تتخذه استجابات داخلية وخارجية بحيث تكون تنظيماً متميزاً فكل فرد وحدة متميزة أو معروف عن غيرها ولكنه يشترك في نفس الوقت مع غيره في المحددات كالبنية الجسمية والعوامل الوراثية والتكوين الفسيولوجي المحيطة به، كل هذه العناصر تتفاعل بعضها مع البعض أو آخر لكي تكون شخصية الفرد المتميزة الفريدة.

والشخصة من أكثر الألفاظ تداولاً واستخداما مما أدى إلى أنماط متعددة سواء لدى العامة من الناس بل ولدى المتخصصين بالدراسة الاجتماعية وغيرها.

فمن أقوال العامة مثلاً "يظهر أن فلان شخصية منظمة". "إن فلان راقي مهذب محترم" "إنه رجل أعمال ناجح" "إنه ذو شخصية قوية" هذه العبارات وكثير غيرها تبين كيف يستخدم لفظ الشخصية للإشارة إلى (سيريتميم 1980).

1- الفرد كما يظهر لدى الآخرين لا كما هو في حقيقته.
2- مجموعة الصفات الشخصية التي تمثل ما يكون عليه الفرد في الحقيقة.
3- الدور الذي يقوم به الفرد في الحياة سواء أكان دوراً مهنيا أو اجتماعياً أو سياسياً.
4- الصفات التي تشير إلى المكانة والتقدير والأهمية الذاتية.

وكلمة الشخصية Personality مشتقة من اللفظة اللاتينية Persona ويقصد بها القناع الذي كان يرتديه الممثل لكي يعطي للمشاهد الانطباع الخاص بالدور الذي يقوم بتمثيله، ولكي لا يمكن التعرف على شخصية الممثل الحقيقية وعلى هذا

يمكن تعريف الشخصية بأنها الأثر الذي يحدثه الفرد في الآخرين بناءً على مظهره الخارجي أو الصفات الحقيقية التي يخفيها الفرد عن الآخرين.

لم يقتصر اختلاف معنى الشخصية على الفكر العام أو الدارج بل وأيضاً في تفكير وتعريفات المتخصصين وفيما يلي أمثلة توضح ذلك:

1- الشخصية كمثير:

يقصد بها التعريفات التي تؤكد على التأثير الذي يحدثه الفرد في الآخرين من هذه التعريفات أن "الشخصية هي مجموع ما يحدثه الفرد من تأثير في المجتمع". وتعريف الشخصية على هذا النحو ينكر التنظيم الداخلي لها وينظر إليها نظرة سطحية تعبر عن حيويتها وقدرتها على التأثير في الآخرين كذلك فإن هذه التعريفات تجعل للفرد شخصيات متعددة بناء على قدرته التأثيرية على كل فرد يقابله، وأخيراً فإن هذه التعريفات تنكر على الفرد شخصيته لو عاش بعيداً عن الناس.

2- الشخصية كاستجابة:

يقصد بها التعريفات التي تؤكد على النمط الذي تتخذه استجابات الفرد المميزة. من هذه التعريفات أن الشخصية هي "استجابات الفرد المميزة للمثيرات الاجتماعية في البيئة". يلاحظ على هذا التعريف استخدامه للاستجابات، كمظهر موضوعي يعبر عن شخصية الفرد كذلك تأكيده على فردية المميزة لكل شخصية. ومما يؤخذ على هذا التعريف تصوره للفرد على أنه سلبي أثناء تفاعله مع البيئة وذلك بالرغم من أن كل فرد يؤثر ويتأثر بالبيئة المحيطة به. ومن عيوبه كذلك إغفال تعدد استجابات الفرد الواحد للمثير.

3- الشخصية كتكوين فرضي:

يؤكد هذا النوع من التعريفات على التنظيم الداخلي المتكامل للشخصية ومن هذه التعريفات أن "الشخصية هي التنظيم الذي يتميز بدرجة من الثبات لخلق الفرد

ومزاجه وعقله وجسمه والذي يحدد توافقه المميز مع البيئة التي يعيش فيها". يلاحظ على هذا التعريف تأكيده على التنظيم المتكامل، وتحديده لمكونات أبعاد الشخصية، ولدورها في حياة الفرد. يؤخذ على هذه التعريفات عدم إدراك هذا التنظيم أو بعض مكوناته مباشرة بل يستدل عليه من آثاره ونتائجه. فالمزاج والتنظيم الوجداني للشخصية لا يمكن إدراكها مباشرة.

مما سب يتضح كيف اختلف تعريف الشخصية سواء لدى العوام أو المختصين ويرجع ذلك إلى أن شخصية الفرد وحده ممز له عن غيره، وأنها كامل من أبعاد ومكونات، وأنها تتغير مع نمو الفرد ومع ما يكتسبه، كما وأنها تكوين فرض نستخدمه للتعبير عن هذه الوحدة والتنظيم.

محددات الشخصية:

إن السؤال الذي يطرح نفسه قبل الحديث عن محددات الشخصية هو: هل للطفل حديث الميلاد شخصية؟ اختلفت الآراء في الإجابة عن هذا السؤال فبعض أنصار التحليل النفسي يرون أن الشخصية تولد معنا والدليل على ذلك أننا نولد وقد زودنا بميراث اجتماعي كبير مخزون في اللاشعور ويطلق عليه أحياناً إسم اللاشعور الجمعي ويدل على ذلك أيضاً دراسات الارتقاء الاجتماعي للأطفال فالطفل بعد ميلاده لا يميز بين نفسه والبيئة المحيطة. فالعلاقة بينهما خليط يجمع ولا يفرق بين "الأنا" و "الآخر" مع النمو يأخذ هذا الخليط في التمايز بحيث يميز الطفل بين نفسه والآخر نهاية العام الثالث من العمر تقريباً.

أما أنصار المذهب السلوكي فرنون أن شخصية الفرد ما هي إلا مجموعة الارتباطات بين المثيرات والاستجابات بحيث تتكون لدى الفرد مجموعة من الاستجابات النوعية. وهذا معناه أن بعض أنصار المذهب السلوكي يذهبون إلى شيء آخر ليس ثمة حاجة إلى "استخدام مفهوم الشخصية إطلاقاً" إذا أمكننا معرفة

الروابط بين المثيرات والاستجابات التي خبرها الفرد. إن أنصار الأسلوب السلوكي يرفضون القول بأننا نولد ولدينا شخصية معينة.

وبين أنصار هذين المذهبين يوجد مذهب ثالث يرى أن الفرد يولد وهو بإمكانات معينة أو مادة خام تتكون منها شخصيته من هذه الإمكانات المزاج والذكاء وهي ترتبط بالوراثة ارتباطاً كبيراً، إلا أن ذلك لا يبعد بالعوامل البيئية المختلفة كالتغذية والصحة والمرض والتعلم والثقافة.

بناء على ذلك يمكن تحديد العوامل التي تؤثر على الشخصية في (عبد اللطيف شرار، 1983)

1- مجموعة العوامل البيولوجية.

2- مجموعة العوامل الاجتماعية.

أولاً- مجموعة العوامل البيولوجية:

1- الوراثة:

وتتضمن العوامل الوراثية وأثر الجهاز العصبي وأثر التكوين البيوكيميائي والغددي على الشخصية. فقد سبق أن بينا أن للوراثة دوراً عاماً في تحديد العديد في الخصائص الجسمية والعقلية والوجدانية. فلقد تبينا أن للوراثة دورها في تحديد طول الشخص ووزنه وذكائه واستعداده للقلق وللمرض النفسي والعقلي.

2- العوامل الوالديه:

وثمة مجموعة أخرى من العوامل البيولوجية هي العوامل الولادية أي العوامل التي تؤثر على الجنين أثناء فترة الحمل من هذه العوامل تغذية الأم الحامل، ونوع الأدوية والعقايقر التي تتعاطاها، وحالتها الانفعالية أثناء الحمل.

3- الجهاز العام:

أما الجهاز العصبي فدوره هام في تحديد شخصية الفرد والتأثير عليها إذ يسيطر وينظم أعمال جميع أجهزة الجسم. وهو الذي يتلقى التنبيهات الصادرة من خارج الكائن الحي أو داخله ويعطيها معنى ويصدر الأمر بالاستجابة لها.

4- الغدد:

وأخيراً فإن الجسم يميل إلى الاحتفاظ بدرجة من التوازن الكيميائي الداخلي. وتلعب الغدد دوراً هاماً في تحقيق هذا الاتزام فمثلاً زيادة إفراز الغدة الدرقية يرفع معدل التوتر العصبي لدى الفرد ويجعله أكثر استعداداً للاستثارة والقل بدرجة شديدة كما يكون رائد الحركة والنشاط. وتفرز الغدد الجنسية هورمونات ذكرية وأنثوية لدى الجنسين ولكن ترتفع الهورمونات الذكرية لدى الرجال والهورمونات الأنثوية لدى لانساء فلو حدث خلل في إفرازات هذه الغدد تتغير خصائص الفرد الجنسية الثانوية مثل خشونة الصوت ونبت الشعر في مواضع مختلفة من الجسم.

ثانياً – العوامل الاجتماعية:

سبق أن بينا أن التطبيع الاجتماعي هو الذي يكسب الفرد إنسانيته وهذا معناه أن ثقافة الجنس البشري تشكل شخصية بني البشر بحيث توجد خصائص عامة مشتركة بين الجماعات في كل الثقافات وخصائص خاصة بكل ثقافة. ونضيف هنا بعض الأمثلة الأخرى التي تبين دور الثقافة في تشكيل شخصيات أفرادها فالثقافة الأمريكية تعطي للمرأ حرية أكثر منها في المجتمعات العربية، وتحترم العمل اليدوي وتقدره أكثر من الثقافة العربية، وتقدير الفرد في الثقافة الأمريكية قائم على أساس عمله أكثر من أي اعتبار آخر، ولا يلقى كبير السن في الثقافة الأمريكية نفس الرعاية والتقدير الذي يلقاه في الثقافة العربية الإسلامية، والتمسك بالدين أقوى في الثقافة العربية.

وفي داخل المجتمع الواحد تؤثر الطبقة على شخصيات أبنائها، فالطبقة الوسطى مثلاً تعاقب أبناءها عند الخطأ إما بعزلهم لفترة مؤقتة وإما بتهديدهم الحرمان من الحب أما الطبقة الدنيا فإنها تستخدم العقاب البدني والسخرية وسيلة للعقاب ولا شك أن كل أسلوب عقابي يؤثر على شخصيات الأبناء تأثيراً مختلفاً.

فإذا انتقلنا إلى داخل الأسرة لوجدنا أن لترتيب الطفل في الميلاد دور مؤثر في شخصيته فلقد بينت الدراسات أن الطفل الأول يتميز بارتفاع فاعليته للتأثر بالمثيرات الاجتماعية كما يكون أكثر إحساساً بالحاجة للأمن ومعتمد من وجود شخص معه ويفسر ذلك بناء على درجة ما يتلقاه الطفل الأول من رعاية اجتماعية تفوق ما يتلقاه الطفل الثاني أو الثالث. بينت الدراسات أن الطفل الأول يحقق تفوقاً دراسياً ولكنه لا يكون موضعاً لدلا زملائه ورفاقه وذلك لكثرة ما يتطلبه ويتوقعه من زملائه.

نظريات الشخصية:

1- نظريات الاستعداد:

سبق أن بينا كيف اختلفت تعريفات الشخصية بحيث لا يوجد اتفاق عام على تعريف معين أن هذا الاختلاف والتعدد يوحي بأنه لا بد من وجود أسس يضعها العلماء والمتخصصون لدراسة الشخصية هذه الأسس هي نظريات الشخصية.

تساعد نظريات الشخصية على فهم ودراسة الشخصية إذ أن كلا منها تضع عدة مسلمات عن السلوك الإنساسني كما تضع تعريفاً للشخصية يحدد نطاق دراستها فنظرية التحليل النفسي- وضعت تصوراً للشخصية على أنها تتكون من الهو والأنا والأنا الأعلى، بينما نرى السلوكية أن الشخصية لا وجود لها بل كل ما هناك عادات نوعية أو ارتباطات بين مثيرات واستجابات. وعلى هذا فأنصار نظرية التحليل النفسي لهم مسلماتهم عن الشخصية التي تختلف عن أنصار السلوكية مما يؤثر في منهج وطريقة دراسة كل منهم للشخصية، فلقد اعتمد التحليل النفسي على

استخدام التحليل النفسي بينما اعتمدت السلوكية على استخدام الملاحظة الموضوعية للسلوك.

وفضلاً عن هذا فإن وضع النظريات يساعد على وضع الأدوات والمقاييس اللازمة لدراسة الشخصية. فلقد وضعت نظرية السمات مجموعة من الاختبارات لتقيس السمات والأبعاد المكونة للشخصية، بينما استخدم التحليل النفسي تحليل الأحلام وفلتات اللسان والتداعي.

يمكن تصنيف بعض نظريات الشخصية في الفئات التالية:

1- نظريات الاستعداد.

2- النظريات السيكودينامية.

3- نظريات التعلم الاجتماعي.

4- النظريات الفينومونولوجية.

نظريات الاستعداد:

تقوم نظريات الاستعداد على التسليم بأن شخصية الفرد تتكون من عديد من الاستعدادات للتصرف بطريقة معينة. وأن هذه الاستعدادات على درجة من الثبات أي لا تتغير تغيراً كبيراً مع مرور الزمن، كما وأنها على درجة من العمومية أي تظهر في عديد من المواقف التي يمر بها الفرد. بناءً على هذا فإن معرفتنا باستعدادات الأفراد تساعدنا على التنبؤ بسلوكهم. هذا ولقد اتخذت الاستعدادات مسميات مختلفة منها أنماط الشخصية، سمات الشخصية، عوامل الشخصية، حاجات الشخصية.

(أ) نظريات الأنماط:

اختلفت نظريات الأنماط في الأنماط في الأساس الذي قامت عليه فلقد وضع أبقراط نظريته عن أنماط الشخصية على أساس جسمي، فقسم الناس بناء على

اخلاط البدن إلى أربعة أنماط هي السوداوي والدموي والبلغمي والصفراوي (إبراهيم عثمان 1999).

لم يقتصر تقسيم الشخصية إلى أنماط بناء على استخدام المؤشرات الجسمية فقط بل اعتمد أيضاً على عوامل سيكولوجية. من هذه التقسيمات تقسيم سبرانجر للشخصية بناء على الميول والقيم. افترض سبرانجر أن الميول السائدة بين الرجال والنساء هي تعبيرات عن خلقهم الموروث، فالشخصية في نظره ليست نتاج تفاعل بين الكائن الحي والبيئة، بل تتحدد بتكوينه الوراثي. كما افترض وجود ستة أنماط محددة من الشخصيات وقد أقام تقسيمه على أساس الإحساس الذاتي بالقيم وهذه الأنماط هي:

1- النمط النظري: يهتم أساساً بالمواد العلمية والبحث الموضوعي عن الحقيقة والوصول إلى القانون العام في الظواهر العلمية، وهذا النمط من الأفراد يميل إلى إهمال المسائل السياسية والاجتماعية.

2- النمط الاقتصادي: يهتم أساساً بالمسائل الاقتصادية والكسب والذروة والفائدة وتتمثل صورة هذا النمط في رجال الأعمال.

3- النمط الجمالي: يحب الجمال في الصوت والشكل واللون والنسب ويميل هذا النمط أساساً إلى أن يكون غير عملي، وليس لديه الصبر على المسائل الاقتصادية والأمور المتعارف عليها بين الناس ويتطلب الحرية والتحرر من القيود.

4- النمط الاجتماعي: يهتم أساساً بالنواحي الإنسانية العامة، يميل إلى مشاركة الآخرين وتقديم الخدمات لهم دون تفكير فيما ينتظره من جزاء أو ما يجنيه من وراء ذلك من نفع شخصي.

5- **النمط السياسي**: تحركه الرغبة في القوة، ويندرج تحت هذا النمط المهتمون بالشئون السياسية ومحركو السياسة ومصائر الشعوب وانتهاز الفرص لكسب السيطرة.

6- النمط الديني: يرى الله في كل أمور الحياة، ويد الله تدير كل شئون الحياة.

(ب) نظرية السمات:

ترى هذه النظرية أن السمات مثل العدوانية والاستقلالية والاكتفاء الذاتي وغيرها هي التي تتحكم وتوجه سلوك الفرد، وأن لدى كل فرد درجة من كل سمة، وبالتالي فإن شخصية الفرد هي درجاته التي يحصل عليها في مقاييس السمات المختلفة، ولكن لما كان حصر السمات يعتبر أمراً شبه مستحيل ظهرت نظرية عوامل الشخصية.

(ج) عوامل الشخصية:

نرى هذه النظرية أن الشخصية تتكون من مجموعة من الأبعاد أو العوامل. والبعد هو خط متصل له قطبان متميزان وأن هذا البعد يجمع سمات متعددة لدى الأفراد. من هذه الأبعاد بعد الانطواء-الانبساط، وبعد الخضوع-السيطرة، أما شخصية الفرد فهي الدرجات التي يحصل عليها في المقاييس التي تقيس أبعاد الشخصية الأساسية.

(د) نظرية الحاجات:

تقوم هذه النظرية على أساس أن سلوك الفرد لا تحركه السمات بل الحاجات، والحاجات إما أن تكون أولية بيولوجية كالحاجة للماء والطعام والجنس وإما أن تكون ثانوية نفسية كالحاجة للتحصيل والسيطرة والاكتفاء الذاتي والعدوان والتواد، وأن الشخصية نتائج لتفاعل هذه الحاجات مع الظروف والعوامل البيئية المحيطة بالفرد.

من اتباع هذه النظرية هنري موراي الذي رأى أن للفرد حاجات واضحة ندرك بالملاحظة المباشرة وحاجات أخرى كامنة لا يمكن التعرف عليها إلا باستخدام الاختبارات الإسقاطية.

يعاب على هذه المجموعة من النظريات أنها تقدم أوصافاً للشخصنة ولا تقدم تفسيرات لها أو لخصائصها النمائية.

(النظريات السيكودينامية)

تقوم هذه النظريات على القول بوجود أحداث داخلية وصراعات نفسية تتحكم في شخصية الفرد ونموها وأن هذه الأحداث والصراعات يمكن الكشف عنها باستخدام التحليل النفسيء ولقد أطلق تشيلد على هذه النظريات إسم النظريات الحدسية وذلك لأنها قامت على استخدام الخبرات الذاتية في وضع تصور معين للشخصية، ويعتبر فرويد المؤسس الأول لهذه المجموعة من النظريات.

نظرية فرويد:

تقوم نظريته على عدة مبادئ هي:

أولا- يتشابه سلوك المريض نفسيا مع السوي في وجود دوافع ذاتيه معينة تحركه.

ثانياً- إن نمو الشخصية وتطورها تحكمه عدة مبادئ أهمها:

(أ) **مبدأ اللذة:** يميل الإنسان بالفطرة إلى تحقيق اللذة وتجنب الألم أي خفض توتراته النفسية.

(ب) **مبدأ الواقع:** يتعلم الإنسان من خلال أساليب التنشئة أنه بناء على ظروف الواقع المحيط به يمكن تأجيل اللذه المباشرة أو تجنب الألم في اللحظة الراهنة من أجل لذة أكبر أو للتخلص من ألم أعظم في وقت لاحق، وعلى هذا فإن الإنسان يحركه مبدأ اللذة والواقع في اتجاهين متعاكسين مما يؤدي إلى توتره وقلقه.

(ج) **مبدأ الثنائية والإزدواج:** إن حياة الإنسان مليئة بالثنائيات مثل الصواب والخطأ، الخير والشر وغيرها، ويكون الإنسان مدفوعاً نحو أحد القطبين ولكن يجذبه الآخر في نفس الوقت. أي إن الإنسان يكون دائماً في حالة تجاذب وتنافر بين قطبين، ولكنه يسعى إلى استعادة توازنه الداخلي باستمرار مما يؤدي إلى توتره وقلقه.

(د) **مبدأ إجبار التكرار:** يميل الإنسان إلى تكرار السلوك الناجح الذي حقق له الارتياح والتخلص من التوتر، وعلى هذا فكلما نجح السلوك زاد احتمال تكراره وأصبح أكثر ثباتاً وجموداً لدى الفرد.

ثالثاً – يتكون الجهاز النفسي من ثلاثة أنظمة أساسية هي:

(أ) **الهو:** الجزء اللاشعوري وأساس الحياة النفسية للفرد إذ يولد معه ويستخدمه كمخزن للرغبات الغريزية الموروثة وللرغبات والدوافع المكبوتة التي تسعى إلى الإشباع المباشر، والمبدأ الأساسي الذي يحكمه هو اللذة.

(ب) **الأنا:** الجزء الشعوري من الجهاز النفسي وينمو مع نمو الفرد وتعرضه للخبرات والضغوط الاجتماعية، ويستمد الأنا الطاقة اللازمة له من الهو وتكون وظيفته هي ضبط الهو والعمل على إشباع رغباته ولكن بطريقة مقبولة اجتماعياً دون أن يتعرض الكائن للخطر أو الهو للتحطيم فمثلاً يسعى الهو إلى تحقيق الإشباع الجنسي المباشر ولكن الأنا يضبط هذا الأشباع في صورة زواج شرعي مقبول اجتماعيا بناءً على ذلك يمكن القول أن المبدأ الأساسي الذي يحكم الأنا هو مبدأ الواقع.

(ج) **الأنا الأعلى:** وهو جزء لا شعوري آخر من الجهاز النفسي للفرد، ويمثل الجانب الخلقي للشخصية إذ يتضمن الأوامر والنواعي الأخلاقية

والاجتماعية التي نعلمها الفرد أثناء نموه، والأنا الأعلى ليس واقعياً بل مثالياً، لا يسعى إلى اللذة بل إلى الكمال.

رابعاً- إزاء الهجمات الصادرة من الهو والضغوط التي يتعرض لها الأنا من الأنا الأعلى فإنه قد يلجأ إلى استخدام العديد من الحيل الدفاعية ليحمي نفسه ويظل على تماسكه.

خامساً- تمر الشخصية في نموها بمراحل أساسية من النمو النفسي- والجنسي- هي الفمية والشرجية والقضيبية والكمون ثم التناسلية، ولقد سماها فرويد بهذه الأسماء بناءً على مواضع البدن التي تكون مصدر اللذة أثناء النمو، فبعد الميلاد مباشرة يكون الفم هو مصدر الإشباع واللذة، وفي العام الثاني يتعلم الطفل أن يتخلص من التوتر الناشيء عن ضغط فضلات الطعام في مواعيد وبطرق وفي أماكن معينة، أما في الفترة ما بين 3-5 سنوات فيكتشف الطفل أن العبث بأعضائه التناسلية يكون مصدراً للإشباع، يعقب ذلك مرحلة الكمون والتي تتميز بتوقف الاهتمامات الجنسية لكي تعاود الظهور في فترة المراهقة، ولكن في هذه المرة يكون مصدر الإشباع خارج الفرد ذاته وهو الجنس الآخر. هذا ولقد أكد فرويد على أن إعاقة نمو إحدى هذه المراحل يؤثر على نمو الفرد النفسي في المراحل التالية ويعرضه للاضطراب ولذلك أكد أهمية السنوات الأولى في تشكيل حياة الفرد النفسية.

عرضنا فيما سبق لنظرية فرويد التي تعتبر الأساس الأول للنظريات السيكودينامية ولقد توالت النظريات بعد ذلك داخل إطار التحليل النفسي ولكن مع بعض الاختلافات، من هذه النظريات نظرية كارل يونج وادلر وغيرهما

(نظريات التعلم الاجتماعي):

بدلاً من التأكيد على دور الصراعات النفسية الداخلية أو دور الغرائز أو الاستعدادات أو السمات في فهم الشخصية، تركز نظريات التعلم الاجتماعي على

السلوك ومحدداته البيئية. والشخصية لدى أصحاب هذه النظرية هي محصلة أو ناتج لسلوك الأفراد في بيئة معينة لا لبناء أو تكوين فرضي، ويتحدد سلوك الأفراد أساساً بعملية التعلم كما تحدث في محيط اجتماعي ولذلك تختلف شخصيات الأفراد تبعاً لتاريخ حياة كل منهم وما نعلمه أثناء حياته.

وتفسر هذه النظرية استخدام الفرد الواحد لنمط سلوكي ثابت عام كأن يكون هادئاً أو منفعلاً إزاء المواقف المحيطة، بناءً على ما لقيه هذا النمط السلوكي من تدعيم أو حققه من نتائج مريحه وناجحة في مواقف متشابهة.

أما تنوع واختلاف سلوك الفرد الواحد في المواقف المشابهة فنفسر هذه النظرية بناءً على ما تفرضه طبيعة كل موقف من مقتضيات تستدعي تعديل سلوك الفرد، فالفشل في الحصول على درجة مرتفعة في مادة معينة قد يدفع الفرد إلى مزيد من العمل لأنه لم يذكر جيداً، بينما قد يدفعه مثل هذا الموقف لو تكرر إلى الثورة على المعلم لأنه ظلمه إذا كان قد ذاكر جيداً.

تشترك هذه المجموعة من النظريات في:

1- إن السلوك الملاحظ هو المكون الأساسي للشخصية.

2- تأكيد دور العوامل البيئية في مقابل العوامل الوراثية كمحددات للشخصية ولنموها.

3- ضرورة الاهتمام بإجراء الدراسات والبحوث على الإنسان وسائر الكائنات الحية.

4- استخدام للطريقة العلمية للتحقق من الفروض المتعلقة بأساليب تغيير السلوك وتعديل الشخصية.

وتختلف هذه النظريات في:

1- نوع عمليات التعلم التي اعتمدت عليها كل نظرية.

2- تحديد دور التفكير في عملية التعلم وتوجيه سلوك الفرد الصريح وكمثال لهذه النظريات نعـرض لنظرية باندورا.

نظرية باندورا:

يرى باندورا أن نظريات التعلم قـد أهملـت دور التفكـير والعمليـات الاجتماعيـة في نمـو الشخصـية وبنائها، ولذلك أكد على أن جزءً كبيراً من تعلّم الإنسان يتحقق بملاحظة أساليب الآخرين في الأداء.

وتنمو شخصية الفرد بملاحظة لسلوك الآخرين، وبإدراكه للنتائج المترتبة على هـذا السـلوك، وبفهمـه لإمكانية انطباق هذه النتائج عليه وتؤدي ممارسة الفـرد للعمليـات السـابقة أمـا إلى اكتسـابه لاسـتجابات جديـدة، وأمـا إلى توقـف اسـتخدامه (كـف) لاسـتجابات سـبق لـه تعلمهـا، أو إلى تسـهيل ظهـور بعـض الأستجابات الموجودة لدى الفرد.

أي أن نظرية باندورا تؤكد على دور الملاحظه والفهم في بناء شخصية الفرد ولكنها لا تنكر أيضـاً دور التدعيم، من ملاحظتنا لكيفية تحية فرد ما لشخصية هامة، وإدراكنا لما يترتب على استخدام هذا الأسـلوب من نتائج، وتقليدنا لطريقة التحية في المواقف المشابهة، وبناءً على النتائج الناجحة لاستخدام هذا الأسلوب نتعلم نمطاً سلوكياً جديداً.

مما يؤخذ على هذا الاتجاه انطلاقه في فهم الشخصية من عملية التعلم مما أدى إلى تضييق وتحديد نطاق هذا الفهم، فإذا كانت هذه النظريات قد أكدت على دور البيئة وعملية التعلم إلا أنها اهملـت دور الوراثة والتكوين الفسيولوجي والعوامل الجبلية في فهم الشخصية، وفضلاً عن هذا فإن عـدداً مـن مبـادئ التعلم التي قامت عليها هذه النظريات قد استمدت من تجـارب أجريـت عـلى الحيوانـات مـما لا يسـمح بفهم دقيق لشخصية الإنسان.

(النظريات الفينومونولوجية):

عرضنا فيما سبق لبعض نظريات الشخصية التي ترى أن شخصية الفرد وسلوكه يكون محكوماً أما بالسمات والحاجات، وأما بالصراعات والقوى النفسية الداخلية، وأما بالتعلم الاجتماعي، أما النظريات الفينومونولوجية (الظاهرياتية) فترفض العديد من المسلمات التي قامت عليها النظريات السابقة وتؤكد على أن سلوك الإنسان في أي لحظة يكون محكوماً بإدراكه للعالم الذي يخبره في لحظة معينة، وبناءً على هذا يكون سلوكه فردياً متميّزاً.

إلا أن هذا لا يعني أن يكون الفرد سببا متلقياً للمثيرات بل يكون فعالاً نشطاً مدركاً مفكراً مسئولاً عن أفعاله وتصرفاته ساعياً إلى إشباع حاجاته. فكل إنسان يولد وهو مزود بإمكانية هائلة للنمو تؤثر في سلوكه، كما يكون لديه ميل فطري لكي ينمو ويحقق ذاته ويطور إمكانياته ويشبع حاجاته ويكون مبتكراً متوافقاً، ويعتبر كارل روجرز من مؤسسي هذا الاتجاه.

نظرية كارل روجرز:

وضع روجرز نظريته في العلاج المتمركز حول الذات وضمنها وجهة نظره في الشخصية ومن القضايا الهامة في نظريته:

1- يحيا الفرد في عالم دائم التغير وإنه هو مركزه.
2- يستجيب الفرد للمجال المحيط به كما يخبره ويدركه بحيث يصبح هذا المجال هو نفسه الواقع بالنسبة للفرد.
3- يستجيب الفرد للمجال الظاهري ككل منظم.
4- يميل الفرد فطريا إلى تحقيق ذاته مما يدفعه إلى القيام بالعديد من الاستجابات وأنماط للسلوك ابتداءً من تناول الطعام إلى الابتكار.
5- ان شخصية الفرد هي سعيه الدائب لتحقيق ذاته من خلال العالم كما يخبره.

6- مع النمو يميز الفرد بين ذاته والبيئة الخارجية المحيطة به، مما يؤدي به إلى أن يصبح على وعي بذلك الجزء من خبرته الذي يسمى "أنا" ويكون هذا الوعي مستمداً من تقييم الفرد لقدراته تقييماً معتمداً على شعوه المباشر وإحساسه أولا ثم بناءً على تأثير الآخرين ثانياً، ويكون تقييم الخبرة إيجابياً إذا اتفقت مع ميل الإنسان إلى تحقيق ذاته، أما إذا لم تتفق الخبرة مع ميل الإنسان إلى تحقيق ذاته فيكون تقييمها سلبياً.

7- تبزغ الذات أو مفهوم الذات كمجموعة خبرات بل كمجموعة أحكام تقييمية لهذه الخبرات.

8- يسلك الإنسان ويتصرف على نحو يؤدي به إلى اعتبار ذاته أي إلى الحصول على تقديرات إيجابية من الآخرين، ماذا تصرف الإنسان على نحو أدى به إلى اكتساب خبرة إيجابية عن ذاته وإلى تقدير الآخرين له تقديراً إيجابياً حقق الفرد توافقاً سوياً، فإذا أدت قراءة الأدب إلى أن يكتسب الفرد خبرة إيجابية عن ذاته وإلى أن يصبح متحدثاً لبقاً تقدره الجماعة ساعد هذا على أن يحقق الفرد توافقاً سويا.

ولكن يؤدي التصرف أحياناً إلى اكتساب خبرة إيجابية عن الذات مع عدم التقدير من الآخرين مما يؤدي إلى سوء التوافق فإذا أدت قراءة الأدب إلى أن يكتسب الفرد خبرة إيجابية عن ذاته بينما يراها الوالدان مضيعة للوقت فإن هذا يؤدي إلى قلق الفرد وتوتره وسوء توافقه.

يعاب على النظريات الفينومونولوجية إنها ضيقت نطاق النظرة إلى الشخصية إذ قصرتها على إبراز دور إدراك الفرد للعالم في اللحظة التي يعيشها وأغفلت دور الدوافع اللاشعورية والتدعيم في السلوك، هذا ولم تحاول النظريات الفينومونولوجية تقديم صف تفضيلي لمراحل نمو الشخصية وكل ما أشارت إليه هو الدافع إلى تحقيق الذات الذي يحرك الفرد مما يؤدي إلى نموه، كما لم تحاول هذه نظريات

استخدام الأسلوب التجريبي العلمي في تبين العلاقات الوظيفية والسببية للسلوك، يضاف إلى ذلك أن كثيراً من المفاهيم التي استخدمتها هذه النظريات مفاهيم غامضة يصعب قياسها مما يؤدي بدوره إلى عدم إخضاع الشخصية-بهذا المفهوم- للدراسة العلمية.

وبعد أن استعرض المؤلف بعض نظريات الشخصية التي تؤثر في حياة الفرد وبشكل عام وبشكل مختصر سوف يعرض المؤلف بعض من النظريات الاجتماعية المعاصرة والتي لها دور كامل في الحياة الاجتماعية وعلم الاجتماع بشكل عام ومنها على سبيل المثال ما يلي:

النظريات الاجتماعية المعاصرة:

1- النظرية التركيبية الاجتماعية (كونت).
2- النظرية التفاعلية (التأثيرية) (جورج كريمل).
3- نظرية الصراع الاجتماعي (إبن خلدون).
4- نظرية المادة و (كارل ماركس).
5- نظرية الدور الاجتماعي (ماكس فيبر).
6- نظرية السبب (ماكس فيبر).
7- النظرية التبادلية الاجتماعية (كيلي).
8- نظرية الشكل (جورح زيمل).
9- نظرية السايكودراما (أرفن كوفن).
10- نظريقة الوصم (لميرت وهواردبك).
11- آمبل دوركايم والنظرية الاجتماعية.
12- ماكس فيبر والنظرية الاجتماعية.

النظرية التركيبية الاجتماعية:

تعد النظرية التركيبية من أهم وأقدم النظريات الاجتماعية المعروفة والبنيوية لا يدرسها علماء الاجتماع فحسب بل يدرسها أيضاً علماء اللغة وعلماء النفس وعلماء البايولوجي (الأحياء) بل وحتى علماء الفلسفة. وكل مجموعة من هؤلاء الاختصاصيين يعنون بها شيئاً معيناً يتأتى من اختصاصهم وفي الوقت نفسه يخدم الاختصاص ويطوره في ضروب معينة، فالتركيبة عند استخدامها في علم اللغة تعني أصول تراكيب الكلمات والمصطلحات والجمل والفقرات، إذ أن لكل كلمة أو مصطلح تركيبه البنيوي، أي الإجراءات الأساسية التي يتكون منها، كما أن لكل جملة في اللغة تركيبها الذي يتكون من مجموعة الكلمات أو المصطلحات، إذا تتحلل الجملة تحليلاً بنيوياً إلى كلمات والكلمة الواحدة تتحلل إلى حروف هي بمثابة العناصر الأساسية التي تتكون منها الكلمة.

وتستخدم النظرية التركيبية في علم البايولوجي الذي يدرس مجموعة فصائل الحيوانات والنباتات ذلك أن الحيوان له تركيب أو بناء يتكون من مجموعة الأجهزة العضوية، والجهاز العضوي الواحد في الحيوان كالجهاز العضلي أو العظمي أو العصبي يتكون من مجموعة الخلايا. أما استخدام البنيوية في دراسة المجتمع فهو استخدام لا يختلف كثيراً عن الاستخدام اللغوي أو البايولوجي، ذلك أن للمجتمع بناءً يتكون من مجموعة المؤسسات أو الأنظمة الاجتماعية الفرعية والنظام الفرعي الواحد يتحلل إلى الأدوار التركيبية، والدور الواحد يتحلل إلى الواجبات والحقوق الاجتماعية (إحسان محمد الحسن 2005).

متى تأسست النظرية التركيبية ومن هم مؤسسيها:

تأسست النظرية التركيبية في نهاية القرن التاسع عشر واستمرت بالنمو والتطور حتى منتصف القرن العشرين. وقد كان تأسيسها يستند إلى ظهور مفكرين اجتماعيين معروفين أمثال أوكست كونت وكولدن ويزر وكلود ليفي ستراوس

ومارسيل ماووس، ويرجع أيضاً إلى نشر مؤلفات مهمة "كالسكون الاجتماعي" "وعلـم الاجـتماع الوضـعي" لكونت، "والطوطمية" لكولدن ويزر، "والبنى الأولية للقرابة" لليفي ستراوس، واخيراً كتاب "الهدية" لمارسيل ماووس. علماً بأن رواد النظرية التركيبية جميعهم يركزون على موضوع البنى أو الأنساق الاجتماعيـة التـي يتكون منها البنـاء الاجتماعـي كالبنـاء الـديني والبنـاء الأسري والبنـاء السـياسي والبنـاء العسـكري، والبنـاء التربوي... ألخ. وإن هذه التركيبة مختلفة في أشكالها ومضامينها ولكنها متكاملة ومتضامنة بعضها مع بعض إذ أن كل تركيب اجتماعي يسند ويعضد التركيب أو البنى الاجتماعية الأخرى وهذا ما يؤدي إلى ظهـور مـا يسمى بالتكامل الاجتماعي (إحسان محمد الحسن 2005).

إن الإضافات التي قدمها أوكست كونت (1798-1858) للنظرية التركيبيـة كانـت في منتصـف القـرن التاسع عشر، في حين الإضافات التي قدمها كولدن ويزر (1880-1940) للنظرية التركيبيـة كانـت في عقـدي الثلاثينات والأربعينات من القرن العشرين. أمـا الفـترة الزمنيـة التـي قـدم فيهـا مارسـيل مـاووس (1872-1950) إضافاته للنظرية الاجتماعية فقد كانت خلال الثلاثينات والأربعينـات مـن القـرن العشرـين، وأخـيراً قدم كلود ليفي ستراوس (1908-1986) إضافات للنظرية البنيوية خلال حقبة السـتينات والسـبعينات مـن القرن العشرين.

المبادئ التطبيقية للنظرية التركيبية وتطبيقاتها العملية:

ظهرت النظرية التركيبية الوظيفية في أعقاب ظهور كل من التركيبة الاجتماعيـة عـلى أيـدي كـل مـن كلاودس ليفي ستراوس وكولدن ويزير عندما نشر العالمان كتابي "أبنية القرابة" و "الطوطمية" عـلى التـوالي، والوظيفية على أيدي كل من ماكس فيبر وأميل دوركهايم ووليم كراهام سمنر في مؤلفاتهم المنشورة "الدين والاقتصاد" و "تقسيم العمل في المجتمع" و "طرق الشعوب". علـما بـأن ظهورهـا كـان كـرد فعـل للتراجـع والضعف والإخفاق الذي منيت به كل من التركيبة والوظيفية

لكون كل منهما أحادية الجانب. ذلك أن البنيوية تفسر المجتمع والظاهرة الاجتماعية وفقاً للأجزاء والمكونات والعوامل المفردة التي يتكون منها البناء الاجتماعي بعيداً عن وظائف هذه الأجزاء والنتائج المتمخضة عن وجودها. في حين أن الوظيفة تفسر الظاهرة الاجتماعية تفسيراً يأخذ بعين الاعتبار نتائج وجودها وفعالياتها بعيداً عن بنائها والأجزاء التي تتكون منها.

لهذا ظهرت النظرية البنيوية الوظيفية لتنظر إلى الظاهرة أو الحوادث الاجتماعية على أنها وليدة الأجزاء أو الكيانات التركيبية التي تظهر في وسطها وأن لظهورها وظيفة اجتماعية لها صلة مباشرة أو غير مباشرة بوظائف الظواهر الأخرى المشتقة من الأجزاء الأخرى للبناء الاجتماعي علماً بأن النظرية التركيبية الوظيفية قد ظهرت في القرن التاسع عشر على يد العالم الاجتماعي البريطاني هربرت سبنسر ثم ذهبت إلى أمريكا فطورها هناك كل من تالكوت باسونز وروبرت ميرتن وهانز كيرث وسي. رايت ملز (إحسان محمد الحسن 2005).

كيف نشأت النظرية التركيبية الوظيفية:

يرتبط نشوء النظرية البنيوية الوظيفية بالفكر الوضعي إذ كانت النزعة الوضعية منذ بداية القرن التاسع عشر مؤيدة للعلم ومعارضة للميتافيزيقيا التقليدية، إذ أن تأييدها للعلم والمنطق التجريبي كان يستند على فكرة الوصول إلى القوانين التي تخضع لها الوقائع والظواهر الاجتماعية لذا أكدوا على فكرة العلم الطبيعي خاصة علم الأحياء وأهميته في دراسة المجتمع، فعلم الأحياء يدرس تراكيب ووظائف الكائن الحيواني أو النباتي الحي. ومثل هذه الدراسة يمكن الاستفادة منها في تحليل المجتمع البشري الذي هو الآخر الذي يتكون من أجزاء تسمى بالأنظمة التي لها وظائف يكمل بعضها البعض الآخر. إن التركيبين الوظيفيين يعتقدون أن بناء أي كائن عضوي عبارة عن ترتيب أو تنظيم ثابت نسبياً من العلاقات القائمة بين الخلايا المختلفة للكائن.

لقد ظهرت النظرية التركيبية الوظيفية في نهاية القرن التاسع عشر وبداية القرن العشرين وكانت بمثابة رد فعل للمعوقات والانتقادات والمشكلات التي وجهت لكل من النظرية التركيبية والنظرية الوظيفية إن النظرية التركيبية الوظيفية جاءت لتكمل الأعمال التي بدأت بها كل من التركيبة والوظيفية. ذلك أن النظرية التركيبية الوظيفية تعترف بأن لكل مجتمع أو مؤسسة أو منظمة بناء والبناء يتحلل إلى أجزاء وعناصر تكوينية، ولكل جزء أو عنصر وظيفة تساعد على ديمومة المجتمع أو المؤسسة أو المنظمة. لذا فالفكر التركيبي الوظيفي يعترف ببناء الكيانات أو الوحدات الاجتماعية ويعترف في الوقت ذاته بالوظائف التي تؤديها الأجزاء والعناصر الأولية للبناء أو المؤسسة ووظائف المؤسسة الواحدة لبقية المؤسسات الأخرى التي يتكون منها المجتمع. علماً بأن النظرية التركيبية الوظيفية تعتمد على النظرية البايولوجية التي جاء بها جارلس دارون في كتابه "أصل الأنواع" إذا أن جارلسن دارون تناول دراسة الأجزاء التي يتكون منها الكائن العضوي والترابط بينها ودرس وظائفها للكائن العضوي ككل (إحسان محمد الحسن 1991).

وقد استفاد علماء الاجتماع التركيبيون الوظيفيون من الأفكار البايولوجية والعضوية التي جاء بها دارون عند دراسته للكائن الحيواني من حيث البناء والوظيفة والتطور. ذلك أن للمجتمع بناء ووظيفة، وأن هناك تكاملاً بين الجانب التركيبي للمجتمع والجانب الوظيفي إذ أن التركيب يكمل الوظيفة والوظيفة تكمل التركيب. فكيف يمكن التحدث عن التركيب دون ذكر وظائفه، وكيف يمكن التحدث عن وظائف الجماعات والكيانات دون تناول بنائها.

النظرية التفاعلية:

تعتقد النظرية التفاعلية بأن الحياة الاجتماعية وما يكتنفها من عمليات وظواهر وحوادث ما هي إلا شبكة معقدة من نسيج التفاعلات والعلاقات بين الأفراد والجماعات التي يتكون منها المجتمع. فالحياة الاجتماعية يمكن فهمها واستيعاب

مظاهرها الحقيقية عن طريق النظر إلى التفاعلات التي تقع بين الأفراد. علماً بأن التفاعلات لا يمكن أن تاخذ مكانها في المجتمع بدون الأدوار التي يحتلها الأفراد، وأن لهذه التفاعلات دوافعها الموضوعية والذاتية وآثارها على الأفراد والجماعات. ومن أقطاب النظرية التفاعلية جارلس كوولي وجورج زيمل وموريس كينزبيرك.

إن هذه الدراسة تعالج أربعة مباحث رئيسية هي ما يلي:

أولاً: تأسيس النظرية التفاعلية والعوامل المؤثرة في النشأة والتكوين.

ثانياً: رواد النظرية التفاعلية ومساهماتهم في الإضافة إلى النظرية.

ثالثاً: المبادئ الأساسية التي ترتكز عليها التفاعلية كنظرية حديثة.

رابعاً: التطبيقات العملية للنظرية التفاعلية.

والآن علينا دراسة هذه المباحث بشيء من التفصيل والتحليل.

وقد رافق تأسيس النظرية التفاعلية الرغبة الجامحة في دراسة المجتمع دراسة عضوية بايولوجية تشبه المجتمع بالكائن الحيواني الحي، وتحلل المجتمع إلى جماعات أولية وثانوية يمكن عن طريقها فهم المجتمع واستيعاب طبيعة بنائه ووظائفه وتكامل مركباته وعناصره الأساسية إن التفاعل يقع في الجماعة الأولية مثلما يقع في الجماعة الثانوية والمجتمع ومن روادها: جارلس كوولي وجورج زيمل ومورس كينزبيرك.

تعتقد النظرية التفاعلية الرمزية على أن الحياة الاجتماعية التي نعيشها ما هي إلا حصيلة التفاعلات التي تقوم بين البشر والمؤسسات والنظم وبقية الكائنات الحية والميته، وهذه التفاعلات تكون ناجمة عن الرموز التي كوّنها الأفراد نحو الآخرين بعد التفاعل معهم فعند عملية التفاعل بين شخصين أو أكثر يكون كل فرد صورة ذهنية تكون بشكل رمز عن الفرد أو الافراد أو الجماعة التي تفاعل معها وهذا الرمز قد يكون إيجابياً أو محبباً أو يكون سلبياً ومكروهاً وطبيعة الرمز الذي نكونه عن الأشخاص أو الفئات أو الأشياء هو الذي يحدد علاقتنا به أو بهم والعلاقة قد

تكون إيجابية أو سلبية اعتماداً على طبيعة الرمز أو الصورة الذهنية التي كوّناها نحوه أو نحوهم (إحسان محمد الحسن 1991).

ظهور التفاعلية الرمزية:

ظهرت التفاعلية الرمزية في بداية الثلاثينات من القرن العشرين على م جورج هربرت ميد G.H.Mead وبخاصة بعد تأليفه ونشره لكتاب "العقل والمجتمع" (Mind, Self and Society) الذي يحمل أهم الأفكار والمبادئ التي جاء بها جورج هربرت ميد عن التفاعلية الرمزية. وقبل قيام جورج هربرت ميد بتأسيس التفاعلية الرمزية كان عضواً في النظرية أو المدرسة التفاعلية التي يتزعمها جارلس كوولي، غير أنه انشق على النظرية التفاعلية وانتقدها ووضح نقاط الضعف والقصور التي كانت تعاني منها. ذلك أن جارلس كوولي كان يرى بأن عملية التفاعل الاجتماعي بين الأفراد تنتهي بقيام كل فرد بتقييم الأفرد الآخرين الذين تفاعل معهم، والتقييم قد يكون إيجابياً أو سلبياً. وعندما يصل التقييم إلى الفرد فإن الأخير يقيم نفسه بموجب تقييم المجتمع أو تقييم الآخرين له.

أما جورج هربرت ميد فيعتقد بأن الفرد عند انتهائه من عملية التفاعل مع الآخرين يكون صورة ذهنية أو رمز عن كل فرد تفاعل معه، وهذا الرمز قد يكون محبباً أو غير محبب. وطبيعة الرمز الذي أعطاه الفرد للآخرين هو الذي يحدد طبيعة وعمق علاقته معهم. كما أن التفاعلية الرمزية تختلف عن التفاعلية في شيء آخر هو أن التفاعلية الرمزية تربط بين العالم أو الحياة الداخلية او النفسية وبين طبيعة المجتمع الذي يعيش فيه وما يحتويه من لغة وحضارة ورموز بينما لا تتعدى النظرية التفاعلية عملية التفاعل الاجتماعي التي تقع في المجتمع والتي من خلالها يستطيع الفرد تكوين تقييماته نحو الأفراد الآخرين في الجماعة أو المجتمع.

وقد تأثر جورج هربرت ميد عند تأسيسه للتفاعلية الرمزية بأفكار وليم وينت (William Wunt) العالم الألماني المتخصص في علم النفس الفردي وعلم النفس

الفيزيولوجي، كما تأثر ميد بأفكار علام النفس والمربي الأمريكي وليم جيمس (William James). إن التفاعلية الرمزية هي مدرسة اجتماعية أمريكية تحاول الربط بين الحياة الداخلية للفرد (الذات والعقل) وبين المجتمع وما ينطوي عليه من نظام قيمي وأحكام قيمية وأخلاقية يمكن إصدارها على الفرد الذي يكون مصدر عملية التفاعل مع الآخرين. إن اهتمامات التفاعلية الرمزية تنصب على حقيقة أن الفرد يقيم ويقيم من الآخرين بعد تفاعله معهم. فعند الانتهاء من عملية التفاعل يكون التقييم بشكل رمز يمنح لكل فرد تم معه التفاعل، والرمز سواء كان إيجابياً أو سلبياً هو الذي يحدد طبيعة التفاعل المستقبلي مع ذلك الشخص أو الشيء.

رواد التفاعلية الرمزية:

هناك ثلاثة رواد للتفاعلية الرمزية إذ إن كل رائد من هؤلاء الرواد قد أضاف شيئاً متميزاً نجم عنه تنمية التفاعلية الرمزية في مجال معين. أما رواد التفاعلية الرمزية فهم جورج هيربرت ميد (1863-1931) وهيربرت بلومر وأخيراً فيكتور تيرنر. ويمكننا هنا دراسة الأفكار التي جاء بها هؤلاء الرواد وأهم الكتب والأبحاث العلمية التي نشروها والتي تفسر آراءهم إزاء التفاعلية الرمزية.

نظرية الصراع الاجتماعي:

تعد نظرية الصراع من أهم النظريات المعروفة في علم الاجتماع نظراً لكون الصراع يخيم على علاقات البشر ويخيم على علاقات الجماعات والمجتمعات، ونظرية الصراع تكون شائعة بين علماء الاجتماع لأنه لا توجد نظرية صراعية واحدة بل توجد عدة نظريات صراعية على جانب كبير من الأهمية والفاعلية ذلك أن لكل عالم اجتماع نظريته الصراعية عدا علماء الاجتماع البنيويين الوظيفيين الذين لا يعتقدون بالطروحات الصراعية. واختلاف النظريات الصراعية لا تكون بطبيعة الطرح النظري فحسب بل تكون أيضاً بأطراف أو جهات الصراع والعامل

الأساس المسؤول عن الصراع بين الأطراف أو الجهات المتصارعة إضافة إلى صيرورة الصراع وما يتمخض عنه من تغييرات اجتماعية وحضارية.

إن هناك العديد من علماء الاجتماع الصراعيين وفي مقدمتهم إبن خلدون وكارل ماركس وباريتو وكارل منهايم ورالف داهرندوف وس. رايت ملز وغيرهم. علينا دراسة أهم الأفكار الصراعية التي جاء بها هؤلاء المنظرون كل على انفراد. ولكن قبل دراسة إضافاتهم الصراعية علينا القون بأن جميع علماء اجتماع الصراعيين يتفقون على جملة مبادئ وأفكار صراعية مشتركة هي أن الحياة الاجتماعية التي نعيشها هي حياة يتفاعل خلالها الأفراد والجماعات والمجتمعات، وأثناء التفاعل يحدث الصراع بين الأطراف المتفاعلة. علماً بأن الصراع هذا يحدث حول التنافس الشديد بينهم في التمتع بالقوة والنفوذ أو السيطرة على الملكية المنقولة وغير المنقولة أو إشغال المناصب والمواقع الإدارية والتنفيذية أو امتلاك الجاه والشرف والسمعة والشهرة والمنزلة العالية علماً بأن جميع الأشياء التي يتنافس الأشخاص عليها تكون قليلة ونادرة ومحدودة وليس من السهولة بمكان السيطرة عليها والتحكم بها لهذا يوجد دائماً تنافس وصراع واقتتال بين الناس للاستحواذ على الثروة والنقود والمواقع الاجتماعية والسياسية القلية والمحدودة والنادرة

إن هناك العديد من نظريات الصراع الاجتماعي التي أهمها ما يلي:

نظريات الصراع عند إبن خلدون:

يعد إبن خلدون (1322-1406) من أوائل المفكرين الاجتماعيين الصراعيين إذ تناول الصراع بين البداوة والحضارة تناولاً تاريخياً علمياً في كتابه الموسوم "العبر وديوان المبتدأ والخبر وتاريخ العرب والعجم والبربر ومن عاصرهم من ذوي السلطان الأكبر"، والذي يقع في إثنا عشر مجلد أولها كتاب "المقدمة" وأخيرها كتاب السيرة أي تاريخ حياة إبن خلدون الذي فضل إبن خلدون كتابته بنفسه لكي لا يزور أو يفترى عليه. (Martin 1981)

إن نظرية إبن خلدون في الصراع إنما تكمن في نظريته الدائرية. لقد أشار إبن خلدون إلى أن الحياة التي نعيشها ما هي إلا صراع مزمن بين البداوة والحضارة، أي بين سكان البدو وسكان الحضر. فالصراع هذا غالباً ما يقود إلى سقوط الملك أو الخلافة أو المجتمع إذ يسيطر البدو على الملك بعد أن يستقروا في المنطقة الحضرية. كما يحاول الحضر السيطرة على الريف والتوغل في البادية وإخضاع البدو لسلطانهم. إلا أن البدو غالباً ما يتوطنوا في المناطق الحضرية ويستقروا هناك إذ يفقدوا عصبيتهم القبلية ويتعودا على حياة المدينة المترفة والوديعة إلى أن يضعفوا فيقدم عليهم سكان البادية ويسقط حكمهم. وهكذا يعيدالتاريخ نفسه ويصبح الملك مصدراً للغزو البدوي الذي يتكرر ويعيد نفسه بين وهلة وأخرى.

نظرية الصراع عند كارل ماركس:

كارل ماركس (1818-1883) عالم اجتماع ألماني اشتهر في نظريته الصراعية التي ظهرت في جميع كتبه ومؤلفاته التي أهمها:

1- نقد في الاقتصاد السياسي.
2- رأس المال الذي يقع في ثلاثة أجزاء
3- الاديولوجية الألمانية
4- بيان الحزب الشيوعي
5- الثورة الاشتراكية
6- العائلة المقدسة
7- الدولة والملكية والعائلة

تستند نظرية ماركس الصراعية على الصراع بين الطبقات الاجتماعية إذ يقول في كتابه "رأس المال" بأن تاريخ البشرية هو تاريخ الصراع الطبقي الاجتماعي، والصراع الطبقي هو الصراع بين طبقتين اجتماعيتين متخاصمتين هما الطبقة الحاكمة والطبقة المحكومة أو الطبقة المستغلة والطبقة المستغلة أو الطبقة

القاهرة والطبقة المقهورة أو الطبقة الظالمة والطبقة المظلومة. علماً بأن مثل هذا الصراع الطبقي يوجد في المجتمع العبودي والمجتمع الإقطاعي والمجتمع الرأسمالي. وتاريخ البشرية كما يخبرنا ماركس لا يشهد الصراع الطبقي الاجتماعي فحسب بل يشهد أيضاً المآسي الصراعية والاقتصادية والاستغلالية الاحتكارية التي ترافق هذا الصراع. علماً بأن أساس الصراع الطبقي في هذه المجتمعات الثلاثة العبودية والإقطاعية والرأسمالية هو العامل المادي فهناك طبقة تمتلك وسائل الانتاج وطبقة لا تمتلك وسائل الانتاج بل لديها جهود البشرية التي تبيعها بأجور زهيدة إلى طبقة أرباب العمل. وهذه الحالة كانت ماثلة ليس في المجتمع الرأسمالي فحسب بل ماثلة أيضاً في المجتمع العبودي والإقطاعي. علما بأن ماركس يعتقد بأن ملكية وسائل الانتاج من قبل طبقة معينة تمنح أفراد الطبقة المعنوية العالية والنفوذ الاجتماعي الاحترام والتقدير. بينما عدم امتلاك الملكية من الطبقة الأخرى يجعلها مكسورة معنوياً ونفسياً وغير محترمة اجتماعياً ولا تمتلك القوة والنفوذ الاجتماعي والسياسي. (إحسان محمد الحسن 2005)

نظرية الصراع عند باريتو:

يعد فريفريدو باريتو (1848-1023) من أبرز علماء الاجتماع الصراعيين في إيطاليا والعالم. ظهرت نظريته الصراعية في كتابه الموسوم "العقل والمجتمع" الذي يقع في جزئين وكتاب "علم الاجتماع السياسي" يعتقد بارتيو في نظريته الصراعية بأن الصراع يكون بين النخبة والعوام.

نظرية المادة والديالتيك:

طرح هذه النظرية المفكر الاجتماعي والسياسي والالماني كارل ماركس (1818-1883) في العديد من مؤلفاته التي على رأسها كتابه: رأس المال الذي يقع في ثلاثة أجزاء, وكتاب "الايدلوجية الألمانية" وكتاب بؤس الفلسفة وكتاب "العائلة والدولة والملكية وكتاب" الثورة الاشتراكية وكتاب "العائلة المقدسة" وكتاب "بيان

الحزب الشيوعي" وغيرها من المؤلفات. ان النظرية المادية التاريخية الدايكتيكية تدر الظاهرة الاجتماعية دراسة تاريخية مادية جدلية, أي أنها تدرسها من ثلاث زوايا أساسية أو اعتبارات مركزية. فأي ظاهرة اجتماعية لا يمكن فهمها أو استيعابها دون دراستها دراسة تاريخية إذ أن الماضي يساعدنا على فهم الحاضر, وفهمنا للماضي والحاضر يساعدنا على قراءة أو تنبؤ المستقبل, وبالتالي اشتقاق قوانين عامة تفسر مسيرة المجتمع أو الظاهرة أو المؤسسة أو النظام المطلوب دراسته واستيعابه. أن الظاهرة المدروسة ليست هي بنت الحاضر وإنما هي بنت الماضي المتصل بالحاضر والتنبؤ عن المستقبل, وبالتالي اشتقاق قوانين عامة تفسر مسار الظاهرة وملابستها وإشكالاتها.

أما النظرية الدايكتيكية التي تكلم عنها ماركس فهي نظرية قد أخذها ماركس من هيجل وطبقها على دراسة المجتمع دراسة تاريخية مادية. لإنها نظرية تتعلق بالجدل والصراع بين الفكرة والفكرة المضادة, إذ من الفكرة (thisis) تخرج الفكرة المضادة (anti- thesis). وبعد الصاع بين الفكرة ونقيضها تظهرالفكرة الثالثة (synthesis) عن طريق الدايلكتيك أي توحيد الصراع والتناقض بين الفكرتين من خلال الاعتراف بنصف صحة الفكرة ونصف صحة الفكرة المضادة واشتقاق فكرة ثالثة جديدة توحد بين الفكرتين المتناقضتين. لقد كشف هيجل قانون الدايلكتيك ليعرف ما وقع في الزمن الماضي فعلاً وحقيقة من أجل فهم التاريخ واستنباط الدروس والعبر منه. (الحسن إحسان محمد 1988)

نظرية الدور:

ظهرت هذه النظرية في مطلع القرن العشرين إذ تعد من النظريات الحديثة في علم الاجتماع. وتعتقد بأن سلوك الفرد وعلاقاته الاجتماعية إنما تعتمد على الدور أو الأدوار الاجتماعية التي يشغلها في المجتمع. فضلاً عن ان منزلة الفرد الاجتماعية ومكانته تعتمد على أدواره الاجتماعية. ذلك ان الدور الاجتماعي ينطوي

على واجبات وحقوق اجتماعية. فواجبات الفرد يحددها الدور الذي يشغله, أما حقوقه فتحددها الواجبات والمهام التي ينجزها في المجتمع علما بأن الفرد لا يشغل دوراً اجتماعيا واحداً بل يشغل عدة أدوار تقع في مؤسسات مختلفة, وأن الأدوار في المؤسسة الواحدة لا تكون متساوية بل تكون مختلفة فهناك أدوار قيادية وأدوار وسطية وأدوار قاعدية. والدور يعد الوحدة البنائية للمؤسسة والمؤسسة هي الوحدة البنائية للتركيب الاجتماعي. فضلاً عن أن الدور هو حلقة الوصل بين الفرد والمجتمع.

ان علماء الاجتماع الذين يعتقدون بنظرية الدور هم ماكس فيبر الذي تناولها بالدراسة والتحليل في كتابه الموسوم "نظرية التنظيم الاجتماعي والاقتصادي", وهانز كيرث وسي. رايت ملز في كتابهما الموسوم "الطباع والبناء الاجتماعي" وتالكوت بارسونز في كتابه الموسوم "النسق الاجتماعي", وأخيراً روبرت مكايفر في كتابه الموسوم "المجتمع". علينا في هذه الدراسة تحليل المساهمات التي قدمها كل من ماكس فيبر وتالكوت بارسونر وهانز كيرث وسي. رايت ملز لتطوير نظرية الدور. ثم تناول المبادئ العامة التي تقوم عليها نظرية الدور, وأخيراً تطبق نظرية الدور على بحث "التماسك الأسري في المجتمع العراقي في الخمسينات" وبحث "الصناعة وعدم استقرار الأسرة في مجتمع متغير". والآن علينا دراسة هذه الموضوعات مفضصلاً وكما يلي:

مساهمات ماكس فيبر نظرية الدور:

يهتم العالم ماكس فيبر بالدور الاجتماعي أكثر مما يهتم بأي موضوع آخر إذ يشكل الدور الاجتماعي المهماز الرئيسي لنظريته الاجتماعي ذلك أنه يعرف علم الاجتماع في كتابه الموسوم "نظرية التنظيم الاجتماعي والاقتصادي" بالعلم الذي يفهم و يفسر السلوك الاجتماعي وعني فيبر بالسلوك الاجتماعي أي نشاط أو حركة يقوم بها الفرد والتي تكون لها علاقة مباشرة بوجود الأفراد الآخرين في المجتمع

علماً بأن سلوك الفرد يعتمد على ثلاثة شروط رئيسية هي ما يلي:

1- وجود الدور الذي يشغله الفرد والذي يحدد طبيعة السلوك الذي يقوم به الفرد.

2- استعمال الرمز السلوكية والكلامية واللغوية المتعارف عليها من قبل الأفراد عند القيام بالسلوك.

3- وجود علاقة اجتماعية تربط شاغل الدور مع الآخرين عند حدوث السلوك والسلوك الذي يقوم به شاغل الدور يكون على ثلاثة أشكال هي ما يلي:

1- السلوك الاجتماعي الغريزي أو الانفعالي: وهو الحركة أو النشاط الذي يقوم به شاغل الدور عندما تكون كل من واسطته وعنايته لا اخلاقية وغير عقلية كالسرقة والقتل والشجار بين الناس والرشوة والاختلاس...الخ.

2- السلوك الاجتماعي العقلاني المثالي: وهو الحركة أو النشاط الذي يقوم به شاغل الدور عندما تكون كل من واسطته وغايته أخلاقية وعقلية وشريفة كسلوك طالب الجامعة وسلوك المقاتل في القوات المسلحة.

3- السلوك الاجتماعي التقليدي: وهو الحركة أو النشاط الذي يقوم به شاغل الدور عندما يكون السلوك متأتياً من عادات وتقاليد المجتمع كالسلام والتحيات بين الأحبة والأصدقاء وأداء مراسيم الزواج أو تشيع الموتى والبكاء عليهم أو الالتزام بمراسيم الأعياد والاحتفالات والمناسبات الدينية والوطنية. (الخشاب مصطفى 1978)

مساهمات هانزكيرثويس رايتملز في نظرية الدور:

يعد كل من هانز كيرث وسي رايت ملز من اهم منظري نظرية الدور, ففي كتابهما الموسوم "الطباع والبناء الاجتماعي" اضافا معلومات جديدة لأنماء وتطوير نظرية الدور. أما الاضافات التي قدمها العالمان لنظرية الدور فيمكن تحديدها بالنقاط التالية:

1- تتأثر الشخصية بثلاية مؤثرات هي المؤثرات البايولجية والنفسية والاجتماعية, وهذه المؤثرات لا تؤثر في بناء الشخصية فحسب بل تؤثر أيضاً في الأدوار التي يشغلها الفرد وفي بلورتها ونموها وتطورها.

2- البناء الخلقي للفرد هو نتاج التفاعل الذي يتم بين البناء السيكلوجي للفرد والأدوار الاجتماعية التي يشغلها.

نظرية السبب:

تفسر هذه النظرية السلوك والعلاقات والعمليات والظواهر الاجتماعية تفسيراً سببياً. ذلك ان لكل سلوك الاجتماعي أو علاقة اجتماعية أو ظاهرة اجتماعية سبباً يفسر ذلك السلوك أو تلك العلاقة أو الظاهرة. والنظرية تدرس العلاقة المتلازمة بين السبب والنتيجة أو بين العلة والمعلول. لو أخذنا أية ظاهرة طبيعية كالمطر لشاهدنا بأن لها سببها, وسبب المطر هو الحرارة التي تؤدي إلى التبخر ثم التصاعد, والتصاعد يقود إلى التكاثف وتكوين السحب بعدما يسقط المطر. لذا فالمطر هو ظاهرة طبيعية سببها الحرارة. أما الجريمة كظاهرة اجتماعية فترجع إلى عدة أسباب لعل أهمها الفقر والحاجة الاقتصادية, فالفقر هو سبب الجريمة هي نتيجة.

إن من أهم العلماء الذين جاءوا بنظرية السبب ماكس فيبر الذي فسرها وحللها في كتابه الموسوم "المفهيم الأساية في علم الاجتماع" وفي كتابه الآخر "نظرية

التنظيم الاجتماعي والاقتصادي". وكذلك اهتم بها العالم روبرت مكابفر في كتابه "المجتمع". علماً بان نظرية السبب تفسر بواعث أو دوافع السلوك كما حددها ماكس فيبر, وتفسر من جهة أخرى العلاقة السببيه بين العامل والمستقل أو العامل الأساس (independent factor) وبين العامل التابع (dependent factor) , كالعلاقة بين الدين كعامل أساس والاقتصاد كعامل تابع أو العلاقة بين الفشل في الحياة كعامل أساس والانتحار كعامل تابع أو العلاقة بين التنشئة الاجتماعية المضطربة كعامل أساس والفشل الدراسي كعامل تابع. (الحسن إحسان محمد 1999)

يمكننا هنا إعطاء ثلاثة تفسيرات للنظرية السببية اثنان جاء بهما العالم.

التفسير السيكواجتماعي لنظرية السببية:

جاء بهذا التفسير العالم ماكس فيبر , وقد ورد في كتاب الموسوم " المفاهيم الأساسية في علم الاجتماع ". ينص هذا التفسير على أن علم الاجتماع هو العلم الذي يفهم ويفسر السلوك الاجتماعي. والسلوك الاجتماعي بالنسبة لفيبر هو حركة أو نشاط مقصود يقوم به الفاعل الاجتماعي وله علاقة مباشرة بوجود لآخرين في المجتمع. ويتمثل السلوك الاجتماعي بالتعاون أو المنافسة , والصراع أو الوفاق. أما بفهم السلوك فيعني ماكس فيبر بمعرفة نموذج السلوك , أي هل هو سلوك غريزي و انفعالي أم أنه سوك عقلاني رشيد , أم أنه سولك تقليدي. فالسلوك الغريزي الإنفعالي يتجسد بالشجار والنزاع والكذب والنفاق والسرقة والنميمة والوشاية. بنما السلوك العقلاني يتجسد بالسعي و الإجتهاد والتحصيل العلمي و الدفاع عن الوطن عندما يتعرض إلى الخط والإبتكار العلمي والتكنولوجي. في حين يتجسد السوك التقليدي بالصلاة والصوم و إقامة المراسيم و الأعياد الدينية والقومية والمشاركة في مراسيم التشييع ودفن الموتى.

نظرية التبادل الإجتماعي:

تعد نظرية التبادلية الإجتماعية جزءا من النظرية التفاعلية طالما أنها تنظر إلى طبيعة التفاعل المتبادل بين الأفراد و الجماعات و المؤسسات و المجتمعات. وقد كان روادها أمثال كلي وثيبوت و جورج و بيتر و بلاو اعضاءا في النظرية التفاعلية أو التفاعلية الرمزية إلا أنهم انشقوا عن النظريتين و كونوا نظرية جديدة يطلق عليها نظرية التبادل الإجتماعي (social exchange theory). إن النظرية تؤمن بأن الحياة الإجتماعية ما هي إلا عملية تفاعلية تبادلية , بمعنى أن أطراف التفاعل أو طرفي التفاعل تأخذ وتعطي لبعضهما البعض. فكل طرف من أطراف التفاعل لا يعطي للطرف الآخر فقط بل يأخذ منه. و الأخذ والعطاء بين الطرفين المتفاعلين اما يسبب ديمومة العلاقة التفاعلية و تعميقها. بينما اذا اسند الفرد علاقته التفاعلية على مبدأ الأخذ دون العطاء أو العطاء دون الأخذ فإن العلاقة لا بد أن تفتر وتبرد بل وتنقطع وتتلاشى عن الأنظار. (محمد الجوهري 1998)

تأسيس نظرية التبادل الإجتماعي ظهرت نظرية التبادل الإجتماعي في نهاية عقد الخمسينات من القرن العشرين عندما نشر رائدا التبادل الإجتماعي أج. كيلي و جي. ثيبوت كتابهما الموسوم " علم النفس الإجتماعي للجماعات " عام 1959، وعندما نشر العلم جورج هومنز كتبه الموسوم " السوك الإجتماعي: و أشكاله الأولية " عام 1959. و هذين الكتابين وضع رواد نظرية التبال الإجتماعي المبادئ الأساسية للتبادل و المنطلقات الفكرية التي تنطلق منها النظرية. والنظرية هذه كانت رد فعل للنظريات البنيوية الوظيفية و البنيوية الوظيفية، ذلك أنها اي النظرية لا تنطبق في تفسيراتها للظواهر الإجتماعية من مسلمات بنيوية وعوامل وظيفية تتعلق بأجزاء البناء الإجتماعي ووظائفها، بل تنطلق في تفسيراتها من منطلقات تفاعلية تعتم على التبادل في الأخذ والعطاء، أي طرف يأخذ وطرف آخر يعطي.

ونظرية التبادل الإجتماعي كغيرها من النظريات الإجتماعية يمكن استعمالها في فسير وتحليل جميع الظراهر والعمليات الإجتماعية التي تفكر بها. بمعنى آخر انها نظرية ليست محدوده بل هي نظرية عامة وواسعة يمكن أن تفسر جميع زوايا و مظاهر و عمليات النظام الإجتماعي و الحياة الإجتماعية. رد على ذلك ان النظرية لا تفسر الجوانب السكونية للمجتمع والحياة الإجتماعية فقط بل تفسر أيضا الجوانب الداينميكية والتحولية أيضا. ان المتمرس في دراسة النظرية التبادلية يمكن أن يطبق النظرية عل الكثير من الموضوعات ذات المضمون السكوني أو الاستاتيكي و ذات المضمون التحولي والداينميكي.

أهم المبادئ التي تستند عليها نظرية التبادل الإجتماعي:

تكمن المبادئ الأساسية التي تستند عليها نظرية التبادل الإجتماعي في الإضافات الخاصة التي قدمها جميع علمائها بدءا بثبوت وكيلي ومرورا بجورج هومنز وانتهاء بيتر بلاو. علما بأن المبادئ الأساسية التي تستند عليها نظرية التبادل الاجتماعي هي عشرة مبادئ وكما يلي:

1- الحياة الاجتماعية التي نعيشها هي عملية أخذ وعطاء أي تبادل بين شخصين أو فئتين أو جماعتين أو مجتمعين.
2- العطاء الذي يقدمه الفرد أو الجماعة للفرد الآخر أو الجماعة الأخرى هو الواجبات الملقاة على عاتقة , بينما الأخذ الذي يحصل عليه الفرد من الفرد الآخر هو الحقوق التي تتمتع بها بعد أداءه للواجبات.
3- تتعمق العلاقات وتستمر وتزدهر إذا كان هناك ثمة موازنة بين الأخذ والعطاء أي بين الحقوق والواجبات المناطة بالفرد أو الجماعة.
4- تكررت الحقوق أو الإمتيازات التي يستلمها الفرد فإنها تصبح أفل أهمية بالنسبة له.

5- الموازنة بين الواجبات والحقوق لا تتحدد بالمجالات المادية بل تتحدد أيضا بالمجالات القيمية والمعنوية و الروحية و الإعتبارية. لذا لا يمكن اعتبار نظرية التبادل الاجتماعي نظرية مادية نفعية بحتة كما يتصور البعض بل يمكن اعتبارها نظرية قيمية و اخلاقية ومعنوية وروحية.

6- ان نظرية التبادل الاجتماعي ليست هي قوانين شمولية كونية تعتمد على المصلحة المتبادلة بين الأفراد وإنما هي تعاليم مبدئية وانسانية تستطيع أن تفسر الظواهر المعقدة للعلاقات الاجتماعية والسلوك الاجتماعي الذي يقوم به الأفراد والجماعات بالمجتمع. (الحسن إحسان محمد 1988).

نظرية الشكل:

تعد نظرية الشكل من أهم النظريات الاجتماعية التي ارتبط وجودها بعلم الاجتماع عند جورج زيمل. ذلك أن جورج زيمل هو المؤسس الأول للنظرية الاجتماعية الشكلية. فالنظرية الاجتماعية ذات الشكل تعتمد على علم الاجتماع الشكلي الذي أوجده جورج زيمل (1858-1918) في بداية القرن العشرين. فعلم الإجتماع عند جورج زيمل هو العلم الذي يدرس شكل ومضمون العلاقات الاجتماعية اذ أن العلاقات الاجتماعية تكون على أشكال مختلفة كالعلاقات التعاونية والعلاقات التنافسية والعلاقات الصراعية والعلاقات الوفافية والعلاقات المركزية والعلاقات غير المركزية.

لذا يعتقد زيمل بأن علم اجتماع الشكل الذي هو العلم الذي يدرس أشكال ومضامين العلاقات الاجتماعية في جميع مؤسسات المجتمع هو مصدر النظرية الشكلية الاجتماعية. ان زيمل يرفض التفسيرات البايولوجية أو العضوية في دراسة المجتمع، تلك التفسيرات التي جاء بها كونت في فرنسا واسبنسر في انكترا وشافيل في المانيا، ويرفض كذلك التفسيرات المثالية للتطور التاريخي للمجتمع كالتفسيرات التاريخية التي جاء بها المنظرون الاجتماعيون الالمان أمثال هيجل وماركز

وفريناند تونيز، ويتبنى التفسيرات الشكلية التي تنظر الى شكل العلاقة الاجتماعية و الظروف الموضوعية المؤدية الى ظهورها كالعلاقة الرئاسية والمرؤسية والعلاقة الموضوعية والذاتية والعلاقة المركزية واللامركزية. (ابراهيم يوسف النجار1988)

ظهور نظرية الشكل:

ظهرت النظرية الشكلية لاول مرة على يد عالم الاجتماع الالماني جورج زيمل في مطلع القرن العشرين. و كان ظهورها مقترنا بتحديد أهم الوظائف المحددة التي ينبغي أن يقوم بها علم الاجتماع فعلم الاجتماع ليس هو موضوعا يريد التدخل والسيطرة على المواد العلمية الأساسية التي تدرسها السياسة أو الاقتصاد أو الانثروبولوجيا أو الأسرة القرابة أو التربية والتعليم أو الدين أو العلوم العسكرية وغيرها, ولا هو علم يدرس عناصر ومركبات الحضارة كالقيم والعادات والتقاليد والأخلاق والمقاييس والفلسفة والعم والفنون الجميلة والعبادات ونظم الزواج والحرب... الخ، بل هو علم يدرس شبكة العلاقات الاجتماعية والنسيج الاجتماعي للمجتمع كما يتجسد في أشكال أو صور العلاقات الاجتماعية ومضمونها. علما بأن صور ومضامين العلاقات الاجتماعية تكون موجودة في جميع مؤسسات و نظم المجتمع وموجودة أيضا في عناصر الحضارة و تراكيبها. وهذا هو موضوع اهتمام علم الاجتماع و لا شئ غيره كما يخبرنا جورج زيمل. (زينب محمود الخضري 1991)

نظرية السايكودراما:

ظهرت هذه النظرية عام 1959 عندما نشر مؤسس النظرية أو المدرسة البرفسور ارفن كوفمن (erving coffnan) مؤلفه الموسوم " عرض الذات في الحياة اليومية "، والكتاب يحتوي على ما يتعلق بنظرية السايكودراما علما أن البرفسور كوفمن هو كندي الجنسية وسبق أن تلقى دراساته العيا في الولايات المتحدة الأمريكية اذ حصل على شهادة الدكتوراه في علم الاجتماع عام 1950 من

جامعة شيكاغو الامريكية ويعد بالأساس من أنصار المدرسة التفاعلية الرمزية والتي تعد جزءا من نظرية الدور. غير أن كوفمن قد عارض التفاعلية الرمزية وانتقدها في دراسات منشورة وانشق على مؤسسيها أمثال البرفسور جورج هيربرت ميد و أ ي. دبليو. توماس. وبعد انشقاقه وانتقاده وخروجه من التفاعلية الرمزية أسس مدرسة جديدة في علم الاجتماع وهي مدرسة التمثيل المسرحي التي تعد من المدارس الاجتماعية الحديثة في علم الاجتماع.

وعلى الرغم من اعتراضه على التفاعلية الرمزية وخروجه منها الا أنه استمر بالاعتقاد ببعض المبادئ والطروحات التي تؤمن بها التفاعلية والتفاعلية الرمزية وبخاصة ما جاء به جارلس كوولي زعيم المدرسة التفاعلية. ذلك أن كوفمن قبل تأثره بالنظرية التفاعلية الرمزية سبق أن تأثر بطروحات ومبادئ وأسس النظرية التفاعلية. و مع هذا فإن المدرسة التي أسسها كوفمن تختلف كثيرا أفكارها وطروحاتها عما جاءت به المدرستان التفاعلية والتفاعلية الرمزية من آراء أفكار ومبادئ.

إن الاختلافات الشاخصة بين نظرية التمثيل المسرحي والنظرية التفاعلية والنظرية التفاعلية الرمزية هي أن نظرية التمثيل المسرحي تعتقد أن تمثيل الانسان بدوره على خشبة المسرح وخشبة المسرح هي الحياة الاجتماعية التي نعيشها يكون بطريقة أنه أي التمثيل يظهر الجوانب الإيجابية للدور الذي يمثله الفرد أمام مسؤوله الكبير كالأب أو المعلم أو رب العمل أو رئيس الدائرة ويخفي الجوانب السلبية وغير المرغوبة عن المسؤول. ومثل هذا النوع من التمثيل يجعل المسؤول راضياً ومقتنعاً بشخصية الممثل أو الذي يعمل تحت إمرته، وهنا يكون الأخير ناجحاً في حياته ومقيماً من المسؤول وأن المسؤول يحمل عن التابع المواقف والأفكار الجيدة. وعندما تصل هذه المواقف والأفكار إلى التابع فإنه يقيم نفسه عالياً، أي ينظر إلى نفسه في المرآة نظرة مليئة بالرضا والقناعة والفخار.

أما التفاعلية فتختلف بأفكارها عن التمثيل المسرحي والاختلاف هنا هو أن التفاعلية لا تنظر إلى الدور الذي يمثله الفرد في الحياة اليومية أمام الآخرين، بل تنظر إلى عملية التفاعل بين الفرد والآخرين. فهذا التفاعل ينتهي بتقييم الفرد من قبل الأفراد الذين تفاعلوا معه عبر فترة من الزمن، والتقييم قد يكون إيجابياً أو سلبياً. فإذا كان إيجابياً فإن الفرد يقيم نفسه بصورة إيجابية، أي ينظر إلى ذاته في المرآة. والعكس هو الصحيح إذا كان تقييم المجتمع له سلبياً. (الخشاب 1978)

نظرية الوصم:

أسس هذه النظرية العالمان ليمرت (Edwin Lamert) وهوارد بيكر (Howard Becker)، وكلا العالمين هما من الولايات المتحدة الأمريكية. فقد نشر ليمرت نظريته عن الوصم في كتابه الموسوم "المرض الاجتماعي" الذي ظهر عام 1951. أما هوارد بيكر فقد كتب عن نظرية الوصم في كتابه الموسوم "الفكر الاجتماعي من الخرافة إلى العلم" الذي ألّفه بالاشتراك مع بارنز ونشر عام 1961، كما أضاف معلومات جديدة إلى نظرية الوصم وطورها في كتابه الموسوم "الغرباء: دراسات في علم الانحراف". إن نظرية الوصم هي جزء من نظرية الدور لأنها تعالج نظرة المجتمع نحو الفرد ومبادرة الأخير بالسلوك والممارسة في المجتمع بناءً على النظرة التي يحملها المجتمع تجاهه. وهنا يحدث التفاعل بين الفرد والمجتمع بناءً على الانطباع الذي يحمله المجتمع نحو الفرد، وهذا الانطباع قد يكون انطباعاً إيجابياً أو سلبياً بناءً على السلوك الذي قام به الفرد في المجتمع.

تستخدم نظرية الوصم عادة في تفسير الأبحاث التي تتعلق بالانحراف والجريمة وجنوح الأحداث، فهي نظرية متخصصة في تفسير السلوك الإجرامي والسلوك المنحرف أو المشكل. إضافة إلى قدرتها على تفسير أبحاث جنوح الأحداث والأمراض النفسية والعقلية الناجمة عن اضطراب الوسط أو البيئة الاجتماعية إذ أن المرض النفسي أو العصبي ما هو إلا نتيجة حتمية لظروف الوسط الاجتماعي. لذا

فنظرية الوصم تستطيع تفسير جميع الأبحاث الخاصة بالجريمة والانحراف وجنوح الأحداث والأمراض النفسية والعقلية.

قبل ظهور نظرية الوصم كان علماء الإجرام يفسرون السلوك الإجرامي بموجب العوامل السببية للجريمة والجنوح وآثار الجريمة والجنوح على المجتمع بمعنى آخر أنهم يدرسون السلوك الإجرامي بموجب العوامل السببية للجريمة وآثار الجريمة على البناء الاجتماعي. ولكن نظرية الوصم تعدت دراسة الأسباب والآثار وأخذت تفسر السلوك الإجرامي لا بموجب الأسباب المحيطة بالمجرم أو آثار الجريمة على المجتمع بل بموجب نظرة المجتمع إلى المجرم أو الجانح. بمعنى آخر إن نظرية الوصم خرجت عن موضوع دراسة الجريمة بموجب أسباب الجريمة ونتائجها وراحت تركز على نظرة المجتمع نحو المجرم وأثر هذه النظرة في السلوك الإجرامي المستقبلي الذي يقوم به المجرم أو المنحرف (الحسن إحسان محمد 1995).

لقد صنفت نظرية الوصم الجرائم إلى صنفين رئيسيين هما:

الجرائم الأولية.

الجرائم الثانوية.

فالجرائم الأولية هي الجرائم التي يرتكبها الفرد نتيجة توفر الأسباب الأولية للجريمة كالفقر والحاجة وسوء التنشئة الاجتماعية ووسائل الإعلام الجماهيرية وطبيعة الشخصية والمزاج والأمراض النفسية.. الخ. وتتمثل هذه الجرائم بالقتل والسرقة والاختلاس والاحتيال والإيذاء.

أما الجرائم الثانوية فهي الجرائم الناجمة عن إلصاق جرائم السرقة والقتل والإيذاء بالأفراد الذين قاموا بهذه الجرائم مسبقاً (أصحاب السوابق). وأن إلصاق التهم هذه بهم يكون طيلة فترة حياتهم، أي وصمهم بالجرائم لأنهم في فترة من حياتهم قد ارتكبوها. وأن ارتكابهم لها يجعلهم متهمين بالجرائم طيلة فترة حياتهم.

وعندما يجد الفرد نفسه متهماً طيلة فترة حياته وأن المجتمع ينظر إليه نظرة دونية لا يمكن أن تتغير نحو الآخرين، أي أن سمعته قد تدهورت وانحطت فإن هـذا الفـرد لا يـتردد عـن ارتكـاب أبشـع الجـرائم ضـد المجتمع، أي يعود للجريمة مرة ثانية نتيجة للنظرة السلبية النمطية التـي يحملهـا المجتمـع نحـوه. (زينـب محمود الخضري، 1991).

إذاً سبب الجريمة كما ترى نظرية الوصم لا يرجع إلى ظروف المجـرم أو المنحـرف والأسـباب الماديـة وغير المادية التي قد تقوده إلى الجريمة، بل يرجع إلى النظرة السلبية التي يحملهـا المجتمـع نحـوه لأنـه في وقت ما ارتكب جريمة أو مخالفة، وهذه الجريمة أو المخالفة بقيت عالقة في أذهان الآخرين، وأن الآخـرين ظلوا يوصمون ذلك الفرد بالجريمة التي ارتكبها سابقاً. لذا فالتفاعل يكون هنا بين المجرم أو المنحرف وبـين المجتمع الذي ألصق به الجريمة وظلت الجريمة تلاحقه طيلة مدة حياته إلى درجة أنها دفعتـه إلى ارتكـاب جرائم أخرى. وهنا نستطيع القول بأن الجريمة لا ترجع إلى الأسباب المحيطة بالفرد المنحرف أو المجرم وإنما ترجع إلى طبيعة النظرة التي يحملها المجتمع نحوه، مع التفاعل غير المتكافئ بينه وبين المجتمـع. ذلـك أن الفرد ظل مجرماً نتيجة للنظرة السلبية التي يحملها المجتمع إزاءه حتى بعد توبته وعدم ارتكابـه للجـرائم والمخالفات. علماً بأن هذه النظرة السلبية التي يحملها المجتمـع إزاءه لا تبقـى محصـورة بـه بـل تمتـد إلى بقية أفراد أسرته وجماعته.

إن نظرية الوصم تستند إلى خمسة مبادئ رئيسية هي ما يلي:

أن وصم الفرد بالجريمة قد يكون صحيحاً أو غير صحيح، إلا أن المجتمع قد كوّن هـذه النظـرة عنـه وبقيت النظرة مترسخة في المجتمع حياله.

وجود علاقة مليئة بالشكوك والشبهات بين المجرم والمجتمع الذي وصمه بالجريمة والانحراف.

أن وصم المجتمع للفرد بالجريمة قد جعله يشعر بأنـه مجـرم إذ أن تقيـيم المجتمـع للفـرد يـؤثر في تقييم الفرد لذاته. علماً بأن شعور الفرد بأنه مجرم يهبط من

قيمته ويجرح شعوره، مما يدفعه ذلك إلى ارتكاب جرائم خطيرة ضد المجتع. (الحسن إحسان محمد، 1988).

الجرائم تصنف إلى صنفين: جرائم أولية وهي جرائم أولية وهي جرائم قد افتعلها الفرد حقيقة كالقتل والسرقة والغش، والجرائم الثانوية وهي الجرائم التي يقوم بها الفرد نتيجة للنظرة السلبية التي يحملها المجتمع عنه ويبقى يحملها في فترة سابقة قد ارتكب جريمة معينة.

أن أسباب السلوك الإجرامي والانحراف السلوكي لا تتعلق بالمجرم نفسه أو بالظروف الموضوعية التي يمر بها، وإنما تتعلق بوصم المجتمع للمجرم بالجريمة، هذا الوصم الذي يدفع الفرد إلى الجريمة والجنوح.

إن نظرية الوصم تساعدنا في تفسير أنواع الجرائم والأمراض النفسية والعصبية التي يتعرض لها الأفراد في المجتمع. علماً بأن وصم الأفراد من قبل المجتمع بالجريمة والمرض والانحراف قد يكون مبرراً أو غير مبرر. ذلك أن هناك أشخاصاً في المجتمع قد ارتكبوا فعلاً جرائم حقيقية إلا أن المجتمع لم يوصمهم بالجريمة لكون سمعتهم حسنة ومكانتهم الاجتماعية رفيعة. وهنا يستمر المجتمع بالنظر إليهم نظرة إيجابية لكونهم غير موصمين بالجريمة والجنوح. ولكن في الوقت نفسه هناك أشخاص وصمهم المجتمع بالجريمة على الرغم من عدم ارتكابهم الجرائم وبراءتهم من الجريمة. غير أنهم بقوا بنظر المجتمع مجرمين لأن المجتمع قد وصمهم بالجريمة والجنوح وأن الشكوك والشبهات لا تزال تحوم حولهم. وسبب هذا يرجع إلى أن هؤلاء الأشخاص منحدرون من وسط اجتماعي متدني أو من عائلة قد ارتكب بعض أفرادها الجرائم ضد المجتمع أو كانوا ينتمون إلى بيئة موبوءة أو أنهم من أصول زنجية وملونة. ولا يوجد هناك من يدافع عنهم أو يحمي حقوقهم أو يكف عنهم الظلم والطاغوت، لذا فهم يوصمون بالجرائم وتلصق بهم الجريمة سواء كانوا قد ارتكبوها أو لم يرتكبوها. لذا يضطر هؤلاء إلى

ارتكاب الجرائم ضد المجتمع للانتقام منه ورد اعتبارهم لأن المجتمع هو الذي ألصق بهم التهم والجرائم التي هم أبرياء منها.

ولكن قد يكون الوصم إيجابياً كأن يقيم المجتمع شخصاً معيناً تقييماً إيجابياً لا يستحقه. وهذا التقييم قد ناله الفرد بسبب شهرة أسرته أو مدينته أو طبقته أو مركزه الاجتماعي أو شهادته أو وظيفته. لذا فنظرية الوصم لا تتقيد بوصم الشخص بالجريمة والجنوح فقط بل تذهب إلى أبعد من ذلك إذ أنا ربما تتحيز له لسبب من الأسباب المذكورة أعلاه. أنها قد تعطي أو تمنح الفرد تقييماً عالياً لأسباب خيالية أو وهمية. وحالة كهذه إنما تؤثر تأثيراً سلبياً في مبدأ العدالة الاجتماعية. فالفرد قد ينعت ويوصم بالجريمة وهو لم يرتكبها. وقد ينال الفرد تقييماً عالياً لشيء لم يفعله بتاتاً لأن المجتمع ينظر إليه نظرة عالية لأسباب معينة. (الخشاب، 1978).

إن نظرية الوصم يمكن تطبيقها على جميع الأبحاث المتعلقة بالجريمة والانحراف والسلوك الإجرامي. ذلك أن النظرية تفسر تفسيراً عقلانياً مظاهر الجريمة والجنوح خارج موضوع دراسة الأسباب والنتائج لأن الجريمة أو الانحراف هي علاقة غير متوازنة بين المجرم والمجتمع، المجتمع الذي وصم المجرم بالجريمة بعد إدانته وهذه الإدانة تبقى تلازم الفرد طيلة حياته حتى وإن لم يرتكب الجريمة أو تخلى عنها كلية. فهو يوصم بالجريمة لأن المجتمع يحمل صورة ذهنية عنه تدور حول الفعل المنحرف الذي قام به في وقت سابق. وهذه الصورة النمطية الذهنية لا تتغير، لذا فهي تدفع الشخص الموصوم إلى القيام بالجريمة عاجلاً أم آجلاً.

النظرية الاجتماعية عند اميل دوركهايم:

ولد أميل دوركهايم (1858-1917) في مدينة أبينال بمقاطعة اللورين في الجنوب الشرقي من فرنسا من عائلة متوسطة الحال. درس دوركهايم في المدارس الفرنسية وبعد تخرجه منها قبل في مدرسة المعلمين العليا بباريس للدراسة

والتخصص في موضوع التربية والتعليم وبعد إكماله للدراسة في هذه المدرسة وحصوله على شـهادة التربيـة والتعليم سافر إلى ألمانيا لإكمال دراسته العليا. ذلك أنه درس في ألمانيا الاقتصـاد والفلكلـور والإنثروبولوجيـا الحضارية. وبعد إكماله لدراساته العليا رجع إلى فرنسا وعين في عام 1887 أستاذاً في جامعة بوردو. وفي عام 1902 عين استاذاً لمادة علم اجتماع التربية في جامعة السوربون في بـاريس. وقبـل تعينـه في بـاريس أسـس الحوليـة الاجتماعيـة عـام 1996 والتـي ظلـت لسـزنوات عديـدة الدوريـة الأساسـية للفكـر السسـيولوجي والبحث في فرنسا. واستمر في اصدارها إلى أن توقفت عن الصدور في بداية الحـرب العالميـة الأولى. غـير أن أتباعهم أخذوا ينشرونها قبل وبعد وفاته في عام 1917- 1978.

وفي هذه المجلة نشر دوركهايم بحوثـا اجتماعيـة عـلى جانـب كبـير مـن الأهميـة أجـدرها بالتنويـه طبقات المحارم في الزواج, الظواهر الدينية , التصنيف التوتمية, نظـم الـزواج في مجتمعـات أسـتراليا... الـخ. (الحسن إحسان محمد 1988)

توفي أميل دوركهايم بتاريخ 1917/11/15 بعد الصدمة التي تلقاها بمقتـل ابنـه الوحيـد في عمليـات الحرب العالمية الولى , الإبن الذي خطط والـده أن يكـون وريثـه العلمـي. ذلـك أن دوركهـايم جعـل ابنـه يتخصص بموضوع علم اجتماع اللغة. وبعد مقتل في الحرب فقـد أميـل دوركهـايم أمـل العـيش في الحيـاة, فمات وهو يحمل الأفكار المرة عن الحياة وويلاتها وعدم استقرارها.

يعتبر أيل دوركهايم أحد دعائم الحركة العلمية في النصف الخير من القرن التاسع عشر وأوائل القرن العشرين. وهو مؤسس علم الاجتماع الحديث وزعيم المدرسة الفرنسية لعلم الاجتماع التـي لا تـزال قائمـة حتى وقتنا الحاضر. ويرجع إليه ولأعوانه وتلامتذه الفضل في إرساء الدراسات الاجنماعيـة بمختلـف فروعهـا ومظاهرها على الأسس والقواعد الرصينة حيث توصل هو وزمـلاؤه في هـذا الصـدد عـلى نتـائج وقـوانين لا تزال موضع التقدير. ومن الجدير بالذكر أن أميل دوركهايم

هو تلميذ مخلص لأوكست كوند. لقد أخذ دوركهايم من أستاذه كونت الكثير من النظريات والأفكار لا سيما عن النظرية الوضعية ومناهج البحث العلمي وأهمية الجماعة في تحديد السلوك الإنساني ومبادئ السكون والداينيميكي الاجتماعية... الخ. لقد نحى دوركهايم بالبحث الاجتماعي نحو الوضعية الصحيحة وبذل جهداً نظرياً يكاد ينفرد به في تحقيق استقلالية علم الاجتماع عن العلوم الأخرى وتحديد ميدانه ومناهجه ونظرياته وتطبيقاته والسير بالدراسات الاجتماعية نحو التكامل والرفعة.

الظاهرة الاجتماعية عند دوركهايم:

اذا كانت الأسرة هي وحدة المجتمع فإن الظاهرة الاجتماعية هي وحدة علم الاجتماع. ان كل علم يختص بدراسة مجموعة من الظواهر التي تشكل منطقة نفوذه. فعلم الاجتماع كما يعتقد دوركهايم هو علم يتخصص بدراسة الظواهر الاجتماعية, وتخصصه بدراسة هذه الظواهر يجعله مستقلاً عن العلوم الخرى, ويجعل ميدانه واضحاً ومحدداً. لقد شعر دوركهايم بأن شخصية علم الاجتماع قد تعرضت لعمليات تشويه متعددة كادت تقضي على هذا العلم. لهذا فقد خصص جانباً كبيراً من كتابه "قواعد المنهج في علم الاجتماع" لتحديد ماهية الظاهرة الاجتماعية وتفنيد كل ما أثير من شكوك حول اسقلالية علم الاجتماع. (الحسن إحسان محمد 1978).

ويعتقد دوركهايم بأن البحث عن العلاقات السببية بين الظواهر الاجتماعية ليس إلا جانباً مهماً من الجوانب التي يهتم بها علم الاجتماع. لذلك حاول ان يطور منهجاً وظيفياً يلائم دراسة الظواهر الاجتماعية, هذا المنهج الذي يحظى بإهتمام علماء الاجتماع في الوقت الحاضر. علماً بأن النزعة الوظيفية عند دوركهايم هي بديل للمنهج الغائي الذي تكشف عنه كتابات كونت وسبنسر. ويقترض هذا المنهج انه يكفي لتفسير الظواهر الاجتماعية ان نقف على قدرتها على إشباع الرغبات

الإنسانية. لهذا يقول دوركهايم بأن علم الاجتماع يعني بالبحث عن الوظيفة التي تؤديها الظاهرة الاجتماعية, غلى جانب إهتمامه بالكشف عن أسبابها الكافية. ويلجأ دوركهايم في تفسيره لمفهوم الوظيفة إلى استعارة بعض المفاهيم والأفكار البايولوجية. إن الوظيفة بالنسبة دوركهايم هي نوع من الارتباط بين واقعة معينة وحاجات الكائن العضوي. وبعبارة أخرى إن وظيفة الظاهرة الاجتماعية هي خلق نوع من التقابل بينها وبين الحاجات العامة للمجتمع. فوظيفة تقسيم العمل مثلاً هي تحقيق التكامل في المجتمع الحديث, لكن ذلك لا يعني أن تقسيم العمل قد وجد أساساً لتحقيق هذا الدور, كما أنه ليس من الضروري أن تنطوي هذه الوظيفة على منفعة أو فائدة تعود على الفرد مباشرة. فالمهمة الأساسية للتحليل الوظيفي إنما هي الكشف عن الكيفية التي يسهم بها نظام معين او ظاهرة اجتماعية معينة في تحقيق واستمرار الكيان الاجتماعي. (الحسن إحسان محمد 1988).

لقد رسم لنا دوركهايم منهجاً علمياً واضح السس والمعالم لدراسة شؤون الاجتماع وصحح كثيراً من الأخطاء التي وقع فيها كونت وسبنسر ونبه في كتابه "قواعد المنهج" إلى الأسس التي ينبغي أن يلتزم بها الباحث في دراساته والتي هي:

1- يجب دراسة الظواهر بوصفها أشياء خارجية منفصلة عن الشعور الذاتي للباحث أو العالم.
2- يجب أن يتحرر الباحث من كل فكرة سابقة يحفظها عن الظاهرة حتى لا يقع أسيراً لأفكاره الخاصة.
3- يجب على الباحث أن لا يقيم وزناً لظروفه الذاتية في بحث ظواهر الاجتماع.
4- ينبغي دراسة الظواهر والنظم للكشف عن طبيعتها ونشأتها وتطورها والعلاقات المتبادلة فيما بينها والوصول إلى القوانين المنظمة لها. ويجب صياغة هذه القوانين بدقة لأنها التي تكون مادة علم, وبفضل دقتها

وضبطها يتعين مركزه بين سائر العلوم. وقد تصاغ هذه القوانين في صور كمية تعبر عن سير الظاهرة بالأرقام والرسوم البيانية أو في صور كيفية تحدد الخواص والصفات العامة في قضايا كلية.

أقسام علم الاجتماع عند دوركهايم:

يصنف دوركهايم علم الاجتماع إلى ثلاثة أقسام هي:

1- المورفولوجية الاجتماعية(social morphology) وتتشعب هذه إلى:

أ- جغرافية البيئة الطبيعية وعلاقتها بالتنظيم الاجتماعي.

ب- دراسة السكان وعلاقته بالبيئة.

2- الفيزيولوجية الاجتماعية (social physiology) وتتشعب هذه العلوم التي تدرس مؤسسات ونظم المجتمع, وهذه يمكن درجها على النحو التالي:

أ) علم الاجتماع الديني

ب) علم الاجتماع العائلي

ت) علم الاجتماع السياسي

ث) علم الاجتماع العسكري

ج) علم الاجتماع الاقتصادي

ح) علم الاجتماع القانوني

خ) علم الاجتماع التربوي

د) علم الاجتماع الحضري

ذ) علم الاجتماع الريفي

3- علم الاجتماع العام (general sociology) ويشمل هذا الفرع على فلسفة العلم.

المراجع العربية والأجنبية

المراجع العربية والأجنبية

* المراجع العربية:

- إبراهيم عثمـــان، 1999، مقدمة في علم الاجتماع، مطبعة دار الشروق، عمان الأردن.
- إحسان محمد الحسـن، 1988، المدخل إلى علم الاجتماع، دار الطليعة، بيروت.
- برتراند راســـل، 1987، ترجمة إبراهيم يوسف النجار، أسس لإعادة البناء الاجتماعي، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر، بيروت.
- بوتومور، محـــمد الجوهري وآخرون، 1995، تمهيد في علم الاجتماع، بيروت.
- جـان ميشال برتيلو، 1999، بناء علم الاجتماع، دار عويدات، بيروت.
- جوزيف شاخـــت، 1988، القانون الدولي، مبحث كامل ضمن مباحث كتاب (تراث الإسلام) الجزء الثاني، الطبعة الثانية، عالم المعرفة، الكويت.
- حســـن الساعاتـي، 1981، علم الاجتماع الخلدوني (قواعد المنهج)، دار النهضة العربية، بيروت.
- ريمـون بـودوون، 1988، ترجمة هالة الحاج، مناهج علم الاجتماع، منشورات عويدات، بيروت، باريس.
- زينب محمود الخضيري، 1991، فلسفة التاريخ عند ابن خلدون، دار الثقافة، القاهرة، طبعة.

- سليمان مظهـــر، 2002، قصة الديانات، مكتبة مدبولى، الطبعة الأولى، مصر القاهرة، مكتبة مدبولي .
- سمير أيوب، 1983، تأثيرات الأيديولوجيا في علم الاجتماع، معهد الإنماء العربي، الطبعة الأولى- مصر.
- صالح بن علي أبوعراد، بعض المؤسسات التربوية وأثرها في تربية الفرد والمجتمع دراسة منشورة على الشبكة الدولية للمعلومات http://said.net
- عاصم الدسـوقي، 1998، (كتابة التاريخ الاجتماعي لمصر في الجامعات المصرية) ، بحث القي في ندوة بعنوان (ورشة التاريخ الاجتماعي لمصر)، مركز الدراسات والوثائق الاقتصادية والقانونية والاجتماعية (سوهاج) والجمعية المصرية للدراسات التاريخية.
- عبدالحميد حامد سليمان، 1984، انتشار الإسلام في أوروبا واوضاع الأقليات الإسلامية بها، مكتبة المتنبي، الدمام، المملكة العربية السعودية.
- الحسن، احسان محمـد، 1991، رواد الفكر الاجتماعي، بغداد، دار الحكمة للطباعة والنشر.
- تماشيــف، نيقـولا، 1983 ترجمة محمود عودة و آخرون 1983، نظرية علم الاجتماع، دار المعارف، القاهرة.
- عبد اللطيف شرار، 1983، الفكر التاريخي في الإسلام ، دار الأندلس، بيروت، الطبعة الثانية.

- عبدالله محمد عبدالرحمن، 1998، علم الاجتماع الاقتصادي (النشأة والتطور)، دار المعرفة الجامعية الإسكندرية.
- عبد الهادي الجوهرى، 1998، قاموس علم الاجتماع،المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية.
- ______، 1991، أسس علم الاجتماع ، مكتبة نهضة الشرق، القاهرة.
- عبد الوهاب إبراهيـم، 1988، نشأة علم الاجتماع وتطوره، دار النهضة العربية، القاهرة ، الطبعة الأولى.
- عبد الوهاب المسـيرى، العلمانية، دراسة منشورة على الإنترنت: www.islamonline.com
- عدلي علي أبو طاحون، 1997، في التغير الاجتماعي، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية.
- فؤاد خليل، 1996، الإقطاع الشرقي، بين علاقات الملكية ونظام التوزيع، دار المنتخب العربي، بيروت.
- فاروق العادلي، 1995، علم الاجتماع العام، دار زهران، جدة، الطبعة الثانية.
- لامبتون، 1998، الفكر الإسلامي عند المسلمين، مبحث كامل من كتاب (تراث الإسلام)، جدة.
- محمد إبراهيم الفيومي، 1977، قضايا في الاجتماع الإنساني، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.
- محمد عاطف غيث 1987، الموقف النظري في علم الاجتماع المعاصر، دار المعرفة الجامعية الإسكندرية.

- ـــــــــــــــــــــــ، 1982، علم الاجتماع الحضري (مدخل نظري)، دار النهضة العربية، بيروت .
- محمد عبده، 1998، الإسلام دين العلم والمدينة، تحقيق ودراسة عاطف العراقي، الهيئة المصرية العامة للكتاب
- محمد علي نصر، 1985، تطور نظام الأراضي في الإسلام، دار الحداثة، بيروت .
- محمود أبو زيد، 1998، البناء الاجتماعي، مدخل لدراسة المجتمع، الجزء الثاني(الأنساق)، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية.
- ـــــــــــــــــــــــ، 1999، من منطلق أنثروبولجي اجتماعي لأنساق الضبط الاجتماعي السياسة والدين والسحر بشكل تفصيلي، المكتب الجامعي الحديث، الاسكندرية.
- محمود البستاني، مبدأ الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر، دراسة منشورة على الشبكة الدولية للمعلومات، إنترنت في 2006 على الموقع www.balagh.com
- محمود عودة، 1987، أسس علم الاجتماع، ذات السلاسل، الكويت.
- مصطفى الخشاب، 1987، دراسة المجتمع، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.
- ـــــــــــــــــــــــ، 1975، علم الاجتماع مدارسه، ج1، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.

- هيجـــــــل ، 1983، موسوعة العلوم الفلسفية، ترجمة إمام عبدالفتاح إمام، دار التنوير، بيروت .
- يوسف نور عـوض، 2000، المقـاولات الإسـلامية للثقافـة العربيـة، النـاشر دار القلـم، بيروت.
- الحسن، إحسان محمد، 1999، دراسات تحليلية في المجتمع المعاصر، دار السلام، بغداد .
- الحسن، إحسان محمد، 1988، علـم الاجـتماع، دراسـة تحليليـة في النظريـات والـنظم الاجتماعية، بغداد، مطبعة التعليم العالي والبحـث العلمـي بغداد.
- تماشيف، نيقـــولا، 1983، ترجمــة محمــد عــودة وآخــرون، نظريــة علــم الاجــتماع، طبيعتها وتطورها، دار المعارف، القاهرة .
- الحسن، إحسان محمد، 1979، نشوء وتطور علـم الاجـتماع الاشـتراكي، مجلـة كليـة الاداب، العدد26، بغداد.
- عبدالباقي زيـدان، 1991، التفكير الاجتماعي نشأته وتطوره، القاهرة، مطبعة دار نشر الثقافة.
- إبراهيم ناصـر، 1982، الأنثروبلوجيا الثقافة، المطبعة التعاونية، عمان.
- ــــــــــــ ، 1983، مقدمة في التربية، طبعة خامسة، المطبعة التعاونية، عمان .
- ــــــــــــ ، 1983، التربيـة وثقافـة المجتمـع، دار الفرقـان ومؤسسـة الرسـالة، بيروت.
- أحمد الخشاب، 1971، الاجتماع التربوي، والإرشاد الاجتماعي،

مكتبة القاهرة الحديثة، القاهرة.
- أحمد كمال أحمد، 1993، تنظيم المجتمع، مطبعة القاهرة الحديثة، ط2، القاهرة.
- حيدر إبراهيم علي، 1992، التغير الاجتماعي والتنمية، مكتبة الطالي، العين، الإمارات العربية المتحدة.
- عبدالرحمن بن خلدون، 1978، مقدمة بن خلدون، دار العلم، بيروت.
- علي الحوات، 1979، أسس علم الاجتماع التربوي، جامعة الفاتح، طرابلس، ليبيا .
- عبدالقادر يوسف، 1964، التربية والمجتمع، مطبعة دار المعارف، الكويت.
- عبدالمنعم عدلي سليمان، 1990، الجماعات والتنشئة الاجتماعية، مكتبة القاهرة الحديثة، القاهرة.
- كمال دسوقي، 1976، الاجتماع ودراسة المجتمع، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.
- محمد طلعت عيسى، 1975، مدخل إلى علم الاجتماع، دار المعارف، بيروت.
- محمد لبيب النجيحي، 1976، الأسس الاجتماعية للتربية، مكتبة الأنجلو المصرية، الطبعة السادسة، القاهرة.
- محمدمصطفى الشعبيني، 1978، علم الاجتماع التربوي، دار النهضة العربية، القاهرة.
- محمد عاطف غيث، 1992، التغير الاجتماعي والتخطيط، دارالمعارف بمصر.

- ــــــــــــــــــــــــ 1966، علم الاجتماع، النظرية والمنهج والموضوع، القاهرة.
- محمدالهادي عفيفــي وآخرون، 1971، التربية ومشكلات المجتمع، مكتبة القاهرة الحديثة، القاهرة .
- ــــــــــــــــــــــــ 1975، التربية والتغير الثقافي، مكتبة الأنجلو المصرية، طبعة رابعـة، القاهرة.
- منصــور حسن وكرم حبيب، 1972، التغير الاجتماعي والتعليم، مطبعة دار الجيل، القاهرة.
- مصطفى الخشـــاب، 1977، دراسة المجتمع، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.
- هشـــام الشرابـي، 1975، مقـدمات لدراسـة المجتمـع العـربي، الـدار المتحـدة للنشرـ بيروت .

* المراجع الأجنبية:

- *Martindale , Don., 1988 The Nature And Types Of Sociological Theory, Houghton Mifflin, Boston, P. 228.*
- *Coscr ,Lewis 1999 A. Masters of Sociological Thought , New York. Harcourt Brace Jovanvich.*
- *Tenbruck, F.H. 1985 Formal Sociology In lewis A. Coser Ed. Georg Simmel, Englewood C;iffs, New Jersey, Prentice- Hall.*
- *Martindale, Don., 1998 The Nature And Types Of Sociological Theory.*
- *Durkheim, Emile., 1980 The Rules Of Sociological Method, New York, The Free Press.*
- *Ginsberg, M., 1980 Sociology, London, Oxford University Press.*
- *Durkheim, Emile., 1986 Division Of Labour In Society, New York.*
- *Kulcsar, K., 1972 The Past And Present Of Hungarian Sociology, Sociological Revew Monograph, Hungarian Sociological Studies, Keele University, England.*
- *Mannheim, K., 1983 Essays On Sociology And Social Psychologe, New York, Oxford Univ.*
- *Martindale , D., 1981 The Nature And Types Of Sociological Theory, 2nd., Houghton Mifflin Co., Co., Boston.*
- *Simmel. Georg. Conflict And The Web Of Group Affiliations, Translated By K. Wolff And R.Bedix, New York, The Free Press, 1986.*
- *Crown, R. 1998 Asociology Of Education, Meredith Publishing Co.*
- *Davis Kingsley " Human Society, " Macmillan Co. New York, 1949.*
- *Kilpatrik, W. H. 1990 Philosophy Of Education. Macmillan Co. New York.*

- *Makarenko, A. S. 1995 Problems Of Soviet School, Education Progress Publisher, Moscow.*
- *Musgrave, P. W. 2001 The Sociology Of Education. London.*
- *Nicholson, Clara K. 1998 " Anthroplogt And Education" Charles E. Merril Publishing, Co. Ohio.*
- *Pavalku, M. Ronald. (Ed) 1998 Sociology Of Education: A Book Of Readings. Peacack Publishers Inc. Itasco, Ill.*
- *Westhy Gebson, Dorothy, 1993 Social Prospections On Education. John Will New York.*

أساسيات علم
الإجتماع النفسي التربوي
ونظرياته

ISBN 995732531-0
9789957325312

دار الحامد للنشر والتوزيع
الأردن - عمان
هاتف: 5231081 فاكس: +96265235594
ص.ب 366 عمان 11941 الأردن
E-mail:dar_alhamed@hotmail.com
E-mail:Daralhamed@yahoo.com